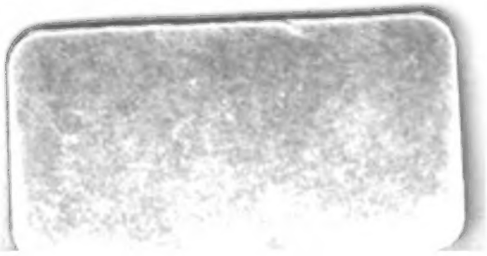
678

Per. 2621.e. 178
39-41



Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus=, Schul= und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. Scheibert,

K. Provincial-Schulrath in Breslau;

W. Langbein und A. Kuhr,

Oberlehrern an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.

Neununddreißigster Band.

(Januar — Juni der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1855.

Digitized by Google

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 1. Januar. 1855.

I. Abhandlungen.

Beiträge zur Schulpädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Erster Artikel. Unterschied der Schul-Erziehungslehre (Schulpädagogik) von der allgemeinen Pädagogik.

Die Schulpädagogik wird in der Regel nur als ein Einschiebsel in der allgemeinen Pädagogik behandelt, oder sie wird nur obenhin berührt als ein zur elterlichen Erziehung hinzutretendes Moment, dessen Besonderheit sich aus den allgemeinen Principien leicht darstelle; darum haben die Darstellungen der allgemeinen Pädagogik die Schulmänner wenig befriedigt und wohl gar die Neigung eines Studiums derselben vermindert. Wenn nun ohnehin gar oft — nur Schleiermacher macht hievon eine hervorzuhebende Ausnahme — viel zu wenig auf die erziehenden Kräfte Rücksicht genommen wurde, und die allgemeine Pädagogik meist nur das Ziel des Zöglings und die dahin führenden Wege im Auge behielt, so konnte das Capitel über die Schulerziehung nur immer dürftig ausfallen und den Schulmännern für ihre Fragen nur wenig Ausbeute bringen. Das Capitel hierüber verliert sich folgerecht denn auch meist im Unterrichte als demjenigen, was die Schule als einen eigenthümlichen erziehenden Factor hinzubringt. Doch die Rede: die Schulen seien nur Producte und nicht auch Factoren der Zeit, scheint beseitigt zu sein, indem man die Schulen mit Ernst organisirt, und zwar in dem Sinne, daß sie einen erziehlichen Einfluß gewinnen müssen, falls nicht die Lehrsucht der Lehrer auf den gesunden Stamm das alte Culturreis pfropft und auf ihm groß zieht. Der besondere Stolz, mit dem man das Wort „Lehranstalt" eine Zeit lang aussprach, scheint doch einen kleinen Anstoß erlitten zu haben, und läßt heute schon dem Gedanken Raum, daß die Schule auch eine erziehliche Aufgabe zu lösen habe und

Digitized by Google

zwar nicht bloß die, welche durch das Lehrgeschäft und den Lehrinhalt und das Lernen von selbst gelöst werde, sondern eine eigenthümliche, nur von der Schule allein lösliche. Wenn solche Wendung der Ansichten nicht eine Täuschung ist, dann ist es auch an der Zeit, sorgfältig zu untersuchen, was die Schule leisten müsse und könne und unter welchen Bedingungen sie es werde, damit man nicht ihr zu viel zumuthe, und sie darum, weil sie den an sie gemachten Ansprüchen nicht entsprach, nicht auch wiederum in denselben Mißcredit gerathe, den sie sich durch ihre eigenen, aber unerfüllten, Verheißungen nur zu sehr zugezogen hat. Kurz wenn die Schule wieder die Erziehung mit übernehmen soll, dann muß die Untersuchung über das Wesen der Schulerziehung auch von Neuem aufgenommen werden, damit nicht diejenigen, welche Hand ans Werk legen, sich im vergeblichen Bemühen um Unerreichbares abmüden, und schließlich wohl gar dahin kommen, daß auch dieser neue Anlauf nur zu Täuschungen geführt habe. Gehen wir demnächst an die Untersuchung, worin das Unterscheidende zwischen der Lehre von der Schulerziehung und der allgemeinen Erziehungslehre zu suchen sei. Es wird sich dabei von selber das Feld ergeben, auf welchem die Schulpädagogik sich aufzuerbauen hat.

Wenn die allgemeine Pädagogik den Zögling in einer stetigen Entwicklung begriffen sich denken und diesen stetigen Proceß eben unverrückt im Auge behalten muß, wenn sie sich an den Anfang dieses Processes versetzt, ihn einleitet und fortführt, und nur in den neuen Stadien neue Erziehungsmittel und Erziehungskräfte heranzieht: so ist die Schulpädagogik schon dadurch eine wesentlich andere, oder hat doch darum schon ein wesentlich anderes Feld, weil die Schule nur a. in einen schon eingeleiteten Proceß eintritt; weil b. sie die bis dahin auf den Zögling wirkenden Potenzen neben sich wirksam erkennen muß; weil c. der Zögling schon als ein nach irgend einer Seite hin gewordener und gleichsam erstarkter ihr zukommt; weil d. es im Wesen der Schule liegt, daß sie zugleich mehrere, ganz verschieden gezogene, unter den verschiedensten Einflüssen lebende, mit den verschiedensten Lebensmaximen schon influirte Zöglinge zugleich leiten, ziehen und erziehen soll.

Hat nun die allgemeine Pädagogik, ohne eben Schulpädagogik zu werden, diese Rücksichten schon mehr oder minder bei Seite liegen lassen, so hat sie meist gar nicht oder doch nur andeutend und damit auch nur unausreichend sich auf die Untersuchung eingelassen darüber, wie eine Erziehung zu bewerkstelligen und auch nur denkbar sei, wenn e. wie in den Schulen, zugleich mehrere Lehrer mit gleicher erziehlichen Vollmacht an den Zögling herantreten und auf ihn einwirken, die

Digitized by Google

wohl auch mit jedem Jahre oder gar mit jedem Schulsemester wechseln. Hiezu kommt k., daß das Verhältniß des Lehrers zum Schüler nicht ein natürliches gegebenes — wie es dem Kinde in der Familie sich aufdrängt — sondern ein fremdartiges, nur erst später von demselben zu verstehendes ist; g. daß die von der Schule zu lösende Aufgabe dem Schüler nur erst mit der Lösung derselben verständlich wird; h. daß statt des für das Gelingen der Erziehung unerläßlichen Vertrauens und der unbedingten Hingabe sich ein gewisses Mißtrauen nothwendig einstellt, welches wie eine Art Schutzmauer für die eigene schon gewordene Persönlichkeit den mannigfaltigen Einflüssen mehr oder minder bewußt entgegentritt. Hat hierauf die allgemeine Pädagogik bisher keine genügende Antwort gegeben, so sieht man sich noch mehr von ihr verlassen, wenn man erwogen wissen will, i. welche Störung in den stetigen Entwicklungsgang des Gemüthslebens des Kindes das neue, kalte, unverstandene, fremde und entfremdende Erziehungsmoment, „das Gesetz" bringt und bringen muß, und wie diese Störung ohne die Abschwächung des Gesetzes überwunden werden kann; k. wie unter diesen Verhältnissen dem Zöglinge ohne Gewalt das Bewußtsein eines Erziehungsrechtes der Schule zu schaffen ist, ohne welches sie immer und immer mißlingen muß; l. wie weit das Recht der Schule gehe und gehen müsse, sich den directen und indirecten schädlichen und ihrem Streben entgegenstehenden Erziehungseinflüssen entgegenzustellen, und welche Mittel ihr hiefür zu Gebote stehen oder eingeräumt werden müssen, ihrem eigenen Wollen Geltung zu verschaffen; m. wie weit die Schule zurückgreifen müsse und könne in dem bisherigen Entwicklungsgang des Zöglings, um an denselben anzuknüpfen und so der Lösung ihrer eigenen Aufgabe gewisser zu sein.

In diesen zwölf Sätzen dürften die Angelpuncte der Schulpädagogik niedergelegt sein, deren Entfaltung und Erörterung sie selbst wäre. Jeder Leser wird hieraus sich die in Monographieen und Schulreden oft behandelten Themata über Schule, Haus, Kirche, Staat auch herauslesen können; aber auch leicht wahrnehmen, daß mit der Erhellung dieser Verhältnisse ohne Mitberücksichtigung der übrigen hier aufgezählten Fragen für die Schulpädagogik nicht viel gewonnen ist. Diese hat aber um so mehr alle diese Fragen in ihrer Darlegung zu erörtern und zu erledigen, als sich aus deren Unabweisbarkeit für viele und wohl auch urtheilsberechtigte Männer der Schluß aufgedrängt zu haben scheint, daß die Schule nicht weiter erziehen könne, als wie weit sie mit ihrem Unterrichte und den Veranstaltungen für die Ermöglichung desselben reiche. Leider ist ja diese Ansicht eine so sehr praktische, daß genau genommen die Schulen mit ihren Vollmachten nur auf dieses Gebiet der Thätigkeit ein-

geſchränkt worden ſind, weniger vielleicht durch die poſitive Geſetzgebung als durch die herrſchend gewordenen Anſichten. Mögen ſich die verehrten Leſer die allbekannten Themata ſelber herausziehen, und ſo ſich ſagen, welche derſelben auf dem Gebiete der populären Pädagogik ſchon abgehandelt ſind. Hier ſei es erlaubt, eine Reihe anderer Themata zu entwickeln, welche wir unſern Mitarbeitern zu einer erwünſchten Vorarbeit für eine Schulpädagogik anheim geben möchten: 1. Hat die Schule einen Kampf aufzunehmen gegen die aus der elterlichen und häuslichen Zucht ſtammenden Sünden, z. B. Lüge, Unordnung, Genußſucht, Uebermuth, Unbändigkeit, Trotz ꝛc., oder darf ſie bloß ſolchen Sünden das Feld in der Schule abſchneiden, und ſich derſelben auf ihrem eigenen Heerde erwehren? — 2. Darf die Schule direct der Gottentfremdung, der Unchriſtlichkeit und Unkirchlichkeit im elterlichen Hauſe, der Glaubensloſigkeit und der Verachtung alles Höheren, oder andern unſittlichen Lebensmaximen der Geſellſchaft entgegentreten mit Wort oder auch mit That, oder muß ſie ſich mit ihren indirecten Einwirkungen genügen laſſen? — 3. Kann die Schule in den Entwicklungsgang des Kindes, der ihm vom elterlichen Hauſe bis dahin angewieſen, eintreten; darf ſie es immer, auch wenn ſie es könnte, oder hat die Schule den Zögling auch wohl aus der elterlichen Zucht zu emancipiren und hat ſie dann Mittel genug, in dieſem Gegenſatze eine heilſame Frucht des Charakters zu erzielen? — Darf die Schule ein ſolches Schwert gegen das unſittliche Haus ſchwingen? oder muß ſie zur Vermeidung ſolcher Zwietracht den unſittlichen oder doch ſtörenden Einflüſſen ſchweigend und duldend nachgeben? — 4. Kann die Schule den Individualitäten (ſittlichen wie geiſtigen *) die Berückſichtigung gewähren, welche allein vor Verziehung und Verſchrobenheit des Charakters bewahrt; oder muß ſie wie immer nur maſſenweiſe unterrichtend ſo auch ſittliche Gruppirungen ihrer Zöglinge im Auge behalten? — 5. Wie können Mehrere zugleich einen und denſelben Zögling erziehen ohne der Charaktereinheit Schaden zu thun, oder mit andern Worten: wie kann ſich ein erziehungsfähiges Lehrercollegium bilden, und wodurch wird es ſo einheitlich, daß es an die Erziehung Hand anlegen darf? — 6. Worin muß die Liebe des Lehrers zum Schüler wurzeln, und welches ſind die erlaubten Mittel, ſich das Vertrauen und die Hingebung der Schüler zu gewinnen, und wie weit darf dieſe Hingebung nur beanſprucht werden, um nicht der Selbſtſtändigkeit einen unheilbaren Schaden zuzufügen? — 7. Wo liegt die Erziehungsberechtigung des Lehrers und wie iſt ſie dem Schüler begreiflich und

*) Vgl. Päd. Rev. 1852—1854, die Artikel: Aus der Schulſtube.

verſtändlich zu machen ohne Gewaltübung gegen den Zögling? — 8. Wo liegt in der Schule die Erfüllung des Gemüthes des Zöglings, und welche Mittel ſtehen ihr zu Gebote, dieſes Gemüthsleben zu nähren; oder muß oder darf ſie dieſe Seite ganz aus ihrem Bereiche ausſcheiden und dem Familienleben als ein eigenthümliches ganz überlaſſen; oder hat die Schule ohne beſondere Veranſtaltungen ſchon Beziehungen genug für den Schüler, die dieſe Seite der Erziehung ausreichend vertreten? — 9. Wie wird das Geſetz dem Kinde gegenüber gewahrt, ohne daß die Gemüthsentfremdung eintritt? oder wie wird in den Augen des Kindes die perſönliche Freiheit und Selbſtbeſtimmung des Erziehers gewahrt in den Fällen, wo der Lehrer um des Geſetzes willen ſtraft oder das Geſetz als ſeinen eigenen Beſtimmungsgrund geltend machen ſoll und muß? — 10. Wie gelangt der Schüler zu der Einſicht und zu der Erkenntniß, daß er als Glied der Schule in einen dem häuslichen nicht mehr adäquaten Lebensorganismus eingetreten ſei, der ihn daher in eine der häuslichen vielleicht entgegengeſetzte Entwicklung führen wolle und ſolle? — 11. Wie unterſcheidet ſich die Schulſtrafe eines Lehrers noch weſentlich von der eines Vaters, und wie wird von dem Kinde die Bedeutung und ſomit Frucht der Strafe gewonnen? Oder hat jede Strafe als ſolche die Momente ihres Verſtändniſſes in ſich? — 12. Kann und darf die Schule immer und überall von einer väterlichen Beſtrafung reden? Kann und darf ſie überall nur in ihren Ermahnungen den väterlichen Ton annehmen? Darf ſie das Vergehen rein objectiv haſſen und muß ſie es und wann? — 13. Welche Zuchtverſchiedenheit des Hauſes und der Schule bringt nothwendig die Menge der Schüler wie der Lehrer hervor, und wie wird dieſe Verſchiedenheit dem Zögling begreiflich? — 14. Wie unterſcheidet ſich weſentlich die Regierung in einem Hauſe und in einer Schule? Wie erſtarkt die Schule zum einheitlichen Regimente? Welche Regierungskräfte darf ſie nur in Bewegung ſetzen? ꝛc.

Je nachdem die Beantwortung der Hauptfragen ausfällt, wird dann die Unterſuchung feſtſtellen müſſen, ob die Schule in ihrer heutigen Organiſation, mit ihrer heutigen Vollmacht, Lehrkraft und Erziehungsbefähigung und mit ihren heutigen Mitteln ausreichen könne, oder ob nach allen dieſen Beziehungen hin eine neue Organiſation eintreten müſſe. Wenn nun aber die Beantwortung jener Hauptfragen weſentlich bedingt werden wird durch die heutigen Zuſtände in der Familie und in der ſocialen Gemeinde, ja bedingt dadurch, welches Urtheil man über dieſelben gewonnen hat, ſo wird denn auch nicht minder die Frage nach der neuen Organiſation ſich abhängig erkennen müſſen von dem heutigen Wege der Geſetzgebung und der Gemeinanſicht über die Schule, deren Wirkung

und deren Vollmacht. Hiemit gelangt man nun auf einen zweiten wesentlichen Unterschied zwischen der allgemeinen und der Schulpädagogik. Während jene von dem ausgeht, was allen Menschen gemeinsam ist für die Erziehungsbefähigung, und wenn sie ein allen Menschen durch die Erziehung zu erreichendes Ziel sich vorsteckt, und so zu Erziehungsmaximen und vielleicht sogar zu einer Formel gelangt, aus der sie Anfang, Mittel und Ende der Erziehung entwickelt, so tritt die Schulpädagogik auf einen in einer bestimmten Zeit gegebenen Boden, hat ein durch die Zeit mehr oder minder anders bestimmtes Material zum Object, erhält also eine durch das Bedürfniß der Zeit mehr oder minder bestimmte Aufgabe. Die Kinder sind heute in ihrem sechsten Jahre, mit welchem sie in die Elementarschule und gar in ihrem zehnten Jahre, mit welchem sie in die höhern Schulen eintreten, gewiß andere als die Kinder im sechszehnten Jahrhunderte bei diesem Alter waren. Was damals das Kind mit in die Schule brachte, dagegen kämpft wohl heute gar das Haus direct und indirect, und was damals dem Hause ganz überlassen werden konnte, das muß heute die Schule und oft gegen den Willen des Hauses übernehmen. Dagegen ist das Kind heute im Besitze einer Menge von Vorstellungen, Maximen und Erfahrungen, die ihm in jener Zeit entschieden abgingen, und es ist zu einer geistigen Beweglichkeit gelangt, die jene Zeit an den Kindern wohl nicht kannte. Die Umgestaltung des Familienlebens, der daraus mehr oder minder verschwundene christliche Grundton, die sonst durch und durch weichliche und fleischliche Erziehung und Zucht im Hause, die Umgestaltung des geselligen Lebens nach allen seinen Beziehungen, ja die ganz veränderte Stellung der Familie zum Geschäfte, und noch vieles Andere hat die heutige Kinderwelt bis zum schulfähigen Alter und bis zum Eintritt in die höhern Schulen so wesentlich anders als früher gestaltet, daß nicht bloß die Lenkung, Regierung und Zucht in der Schule, sondern selbst der Unterricht sich hat anders gestalten müssen. So ergibt sich denn hieraus, daß die Schulpädagogik in ihrem Ausgangspuncte durch die Zeit und nicht minder durch die Schulgemeinde (im Sinne der Revue) wesentlich bedingt ist. Ebenso wird der Umfang und die Mittel ihrer Thätigkeit und Wirksamkeit durch die in der Zeit und durch die Schulgemeinde gegebenen Zustände bestimmt, und nur mit ihrem letzten Ziele mündet sie wieder in der allgemeinen Pädagogik.

Dieser Umstand läßt daher eine Schulpädagogik wohl als eine ganz undenkbare Sache erscheinen, und dürfte es erklären, warum die Pädagogen, die theoretischen wie die praktischen, ihr sichtbar aus dem Wege gehen. Scheint es doch, als wäre sie ein unabsehbares und dazu noch in der jedesmaligen Zeit abänderliches und abgeändertes Feld, auf welchem

der Charakter irgend welcher Allgemeinheit gar sehr Abbruch leiden müßte. Noch dazu dürfte dieser Charakter auch dadurch getrübt werden, daß die Art der Auffassung der zeitlichen Erscheinungen eine gar verschiedene sein dürfte, je nachdem derjenige, welcher eine solche Pädagogik zu entwickeln unternähme, die Erscheinungen auffaßt und beurtheilt. Es dürfte ja der Eine da eine ganz natürlich sich entwickelnde Menschheit und eine Menschlichkeit sehen, wo der Andere eine widernatürliche und sündige Menschheit sich entfalten sieht und die entstellte Menschlichkeit wahrnimmt. Man würde also die höchsten ethischen Gesetze und das zeitliche Verhalten der Menschen zu denselben zur Sprache bringen und so sich in ein Gebiet der Betrachtungen einlassen müssen, was zu allem Möglichen, nur nicht zu einer Schulpädagogik führen würde. Selbst die Oertlichkeit und die durch die Schulgemeinde bestimmte Natur der Anstalt würde einen verschiedenen Ausgangspunct bedingen. So scheint es denn, als müsse man den Begriff einer Schulpädagogik als einen von vorne herein verfehlten aufgeben, und sich für Schulen mit dem begnügen, was als Allgemeines aus der Wissenschaft sich verwendbar für die Schulaufgabe findet. Muß man sich nun noch dazu eingestehen, daß die Monographieen, welche bis jetzt einige Felder bestreift haben, doch gar unausreichend erscheinen, so ist die Abmahnung nur um so größer. Doch alle diese Bedenken erregenden und abmahnenden Betrachtungen sind auch eben so viele und kräftige Mahnrufe, Hand an's Werk zu legen und Licht in die wirren Verhältnisse zu bringen, und entweder die Unmöglichkeit einer Erziehung durch die Schulen darzuthun und so die neu ergangene Forderung an die Schulen abzuthun, oder die allgemeinen Gesichts- und Haltpuncte für dieselbe, und so nach und nach eine sichere Grundlage für ein Thun zu gewinnen, von dem jedes Christenkind berührt wird. Oder ist nicht ein wahres Chaos in den Schulen? Von der Zucht möge gar nicht geredet werden; aber wohl von der Regierung. Glaubt nicht Recht zu haben, wer mit dem Ehrgefühle regiert, und nicht auch der, welcher das Schickliche und Schöne, oder das Gute und Edle, oder die Gotterfüllung zum Grunde seines Regierens macht? Oder wäre es gleichgültig, wie man die Jugend regiert, d. h. welche Willensmotive man in ihnen anbaut? Wem das gleichgültig ist, der sollte wohl nie Hand an die Erziehung gelegt haben. Darum darf der Gedanke an eine Schulpädagogik um der Schwierigkeiten willen nicht aufgegeben werden. Sie ist die sich in den Vordergrund stellende Aufgabe der Lehrwelt. Doch zurück zu dem Thema.

Wenn die allgemeine Pädagogik sich nicht darum zu kümmern hat, wie sie zu dem Erzieher kommt, sondern diesen als gegeben annimmt und

durch die natürlichen Verhältniſſe dargeboten ſieht, und nur für dieſen noch Leitpuncte und Regeln gibt, ſo iſt eine Schulpädagogik gar nicht in dieſer glücklichen Lage. Die obigen Andeutungen (f) haben ſchon darauf hingewieſen, daß das Verhältniß des Lehrers zum Schüler ein durch die Lebens- und Staatsverhältniſſe, alſo durch Culturverhältniſſe gegebenes und nicht ein aus der menſchlichen Natur erwachſenes ſei. Die Schulpädagogik wird daher die Bildung der Schulerzieher in's Auge faſſen müſſen und wird mit ihren theoretiſchen Forderungen leicht eine Schranke an den beſtehenden Verhältniſſen finden und ſo beim Anfange ihrer Unterſuchung ſchon am Ende ſein. Aber das darf nicht wehren, dieſe Unterſuchung ſo anzuſtellen, als wären die Schranken nicht da, und zwar darf ſie es in der Hoffnung wagen, daß ſich der wahren Idee doch zuletzt die Wirklichkeit beugt, wie heute ja ſchon die Lehrer auch wieder Erzieher ſein wollen.

Wenn die allgemeine Pädagogik ſich zu den von ihr geforderten Erziehungsmitteln aus der Idee her für berechtigt hält, ſo wird das eine Schulpädagogik nicht können. Kann der Lehrer und die Schule nicht den Vater und das Vaterhaus vertreten, ſo kann ſie auch nicht die väterlichen Rechte und Vollmachten in Anſpruch nehmen; ſoll der Lehrer und die Schule andere Seiten der Erziehung übernehmen als das Vaterhaus und die Familie, ſo bedarf ſie auch der dazu geeigneten Mittel, die ihr bewilligt werden müſſen. Die theoretiſchen Forderungen der Schulpädagogik werden demnach auch hier wieder eine Schranke im Hergebrachten, in der öffentlichen Meinung, in der beſtehenden Geſetzgebung finden, die ihre Reſultate oft zu vergeblichen Wünſchen machen dürfte.

Man könnte nun freilich ſagen: demnach hätte eine Schulpädagogik nur das aufzuſtellen, was unter den gegebenen Verhältniſſen möglich und ausführbar ſei. Prüft man ſolchen Spruch näher, ſo hat er viel Bedenkliches. Was unter gegebenen Verhältniſſen möglich war, daß iſt auch allemal wirklich. Alſo nur das thun, was unter den gegebenen Verhältniſſen möglich iſt, heißt eigentlich: wenig oder nichts thun. Wenn lauter Rationaliſten predigten und lehrten, ſo waren dieſe Prediger und Lehrer auch ein Glied des Verhältniſſes der Kirche und Schule. Sie haben ſo viel des Religiöſen wirklich angebaut, als unter den gegebenen Verhältniſſen möglich war. Wenn kein Lehrer ein Intereſſe an der Erziehung, ſondern jeder nur ein Lehrintereſſe hat, ſo iſt unter ſo gegebenen Verhältniſſen eine Schulerziehung ſo weit auch wirklich als ſie möglich iſt. Oder auch, wenn die Vergnügungsluſt der Armuth bleibt, ſo wird ſo viel Sparſamkeit unter den Armen

wirklich sein, als unter den vorhandenen Verhältnissen möglich ist. Doch genug. Demnach wäre eine Schulpädagogik der Wirklichkeit, die in mancher Leuten Augen eine so große Bedeutung hat, daß sie Alles darüber hinausgehende für Idealismus erklären, eine Naturgeschichte der Schulen, wie bekanntlich die Ethik der neuern philosophischen Schulen nur eine Naturgeschichte des menschlichen Wollens ist.

Wenn nun die Schule im Gebiete der Erziehung mitten zwischen Haus, Staat und Kirche steht, wenn sie für alle wirken, für alle vorbereiten und erziehen, im Auftrage aller dieser Mächte handeln soll, so muß die Schulpädagogik auf Forderungen nach allen drei Seiten hin stoßen und wird nach allen Seiten hin verstoßen. Sie muß Auftrag, Vollmachten, Rechte und Mittel aus allen dreien für sich beanspruchen, und darum wird sie den Predigern des Möglichen als ein ganz unfruchtbares Gerede erscheinen. Sie wird freilich wie alle wissenschaftlichen Untersuchungen ein Gerede bleiben, wenn Niemand als der Untersuchende sich um die Resultate bekümmert. Doch man braucht solche trübe Gedanken nicht zu hegen. Hat doch der Gedanke einer Inhaltserfüllung des Geistes gegenüber dem Formalismus der Intelligenz endlich die Schale der Verhältnisse durchbrochen; ist ja doch der Gedanke einer christlichen Schule allermeist wirksam, um die Verhältnisse für die Ermöglichung solcher Aufgabe zu gestalten. Warum soll denn nicht auch die Idee einer Erziehung durch die Schule die widerstrebenden oder auch nur entgegenstehenden Verhältnisse überwinden oder lockern können? Sind ja doch in der Idee der Inhaltserfüllung und der Christlichkeit schon die bedeutendsten und hervorragendsten Ansätze für eine Erziehung durch die Schulen gegeben.

Die allgemeine Pädagogik setzt den Erzieher nur der Idee der Erziehung verantwortlich und macht ihn so zu einer vollen Auctorität, wodurch ihm sein Erziehungsact mehr oder minder gesichert oder doch im höchsten Grade erleichtert ist. Das kann in der Schule nie der Fall sein. Nicht einmal in dem Altersverhältniß des Erziehers und Zöglings ist immer das des Vaters zu seinem Sohne gegeben. Demgemäß entsteht in der Schulpädagogik die wichtige Frage, wie der Lehrer zu der nöthigen Auctorität gelange. Man hat sich freilich leicht mit dem Worte abgefunden, der tüchtige Lehrer habe sie sich ja noch immer erworben; aber Niemand hat je gesagt, wie und durch welche Mittel er sie sich erwerben könne, obwohl Jedermann weiß, daß dieß Erwerben zu dem schwierigsten Thun für einen Lehrer gehöre. Die Ausflucht, daß man nur solche tüchtige Lehrer anstellen oder dulden solle, mag gut sein, wenn sie nur zugleich auch sagen wollte, wie man vor der Anstellung

eines Lehrers ſeine Tüchtigkeit nach dieſer Seite hin prüfen und ermitteln könne, oder wo man hernach mit dem Lehrer, wenn nach der Anſtellung dieſe Untüchtigkeit heraustritt, bleiben ſolle. Die Frage wird aber um ſo ſchwieriger, als der Begriff der perſönlichen Auctorität an ſich einen Widerſpruch damit enthält, daß der Lehrer im Auftrage, unter gegebener Vollmacht, beſtimmt durch eine ihm übergeordnete Aufſicht oder gar ihm vorgezeichnetes Geſetz, und endlich auch noch durch ein Geſetz wirken und erziehen ſoll. Wie dieſer innere Widerſpruch zwiſchen perſönlicher Auctorität und Geſetzesauctorität zunächſt nur im Lehrer ſelbſt und dann auch vor dem Schüler gelöst werden könne: das iſt eine der wichtigſten Fragen der Schulpädagogik, wovon die allgemeine Pädagogik eben nicht viel zu ſagen weiß und auch nicht zu ſagen hat.

Der Inhalt der Schulpädagogik würde ſich demnach nach folgenden Momenten aus einander legen laſſen. I. Ausgangspunct, II. Zielpunct, III. Mittel.

In dem erſten Theile würde die Unterſuchung ergeben, daß es ein Unterſchied ſein werde, a. ob man die Kinder in einer Schule mit dem ſchulpflichtigen Alter oder b. erſt, nachdem ſie ſchon den Elementarunterricht genoſſen, aufnimmt, d. h. es würde zu unterſcheiden ſein die Elementarſchule von der höhern, denn der Schulmann weiß, daß eine Jugend, welche erſt im zehnten Jahre zuſammengeführt und in einander gewöhnt und in einander gearbeitet werden ſoll, eine ganz andere Thätigkeit des Lehrers bedingt, als die vom ſechsten Jahre an zuſammen eingeſchulte Jugend zu leiten. Es iſt doch auch nicht zufällig, wenn es auch ſeinem innerſten Grunde nach von Wenigen nur erkannt iſt, daß man den Beginn der höhern Schulen auf die Grenze des Kindes- und Knabenalters geſetzt hat.

Dann wird c. zu entſcheiden ſein, aus welchen Lebenskreiſen die Schule die Kinder oder die Knaben empfängt, d. h. es wird die Frage nach der Schulgemeinde eine zweite nothwendige Rückſicht ſein. Eine Armenſchule, eine ſtädtiſche Bürgerſchule, eine höhere Bürgerſchule (namentlich wenn ſie ein Gymnaſium neben ſich hat), und ein Gymnaſium (wenn es eine höhere Bürgerſchule neben ſich hat) wird in den Claſſen, deren Schüler ein entſprechendes Alter haben, ganz weſentlich verſchieden ſein, und zwar wird dieſe Verſchiedenheit mehr in der ſittlichen Haltung, in der innern Stellung zum Lehrer, in dem Intereſſe nach den verſchiedenſten Seiten hin ꝛc., als in dem eigentlichen Wiſſen liegen, d. h. es wird hier der Charakter der Schulgemeinde auch ſelbſt für den oberflächlichen Beobachter ſichtbar hervortreten. Darf demnach die Schulpädagogik nicht ein allgemeines Kind vorausſetzen, ſondern findet ſie

sehr besondere Kinder vor, so muß sie sich auf diesen besondern Gebieten gehörig orientiren, um sich nicht für ihren Anfang auf einen Boden zu begeben, der vielleicht gar nicht existirt. Diese Realität nicht in den Vordergrund stellen, heißt sich auf einen idealistischen Boden begeben, auf dem der Aufbau nur durch Gedanken geführt werden darf. Dieser Theil wird demnach einen naturbeschreibenden Charakter annehmen müssen, der nur aus den sorgfältigsten Beobachtungen zu irgend welchen Gattungsmerkmalen gelangen wird. Diese Naturbeschreibung dürfte wohl schwierig sein, da bekanntlich verschiedene Leute ein und dasselbe verschieden sehen. Doch die Beobachtung muß zu der Darlegung der sittlichen Motive führen, die in dem Alter schon irgend welchen Einfluß zeigen, und daneben auch zur Erkennung der sittlichen Maximen, die schon in den Kindern und in den Knaben durch die influirende Atmosphäre, in der sie bisher gelebt und noch leben, und durch Beispiel und Gewöhnung eine bestimmende Kraft erlangt haben. Sie wird darnach vorschreiten bis zur Auffassung von Gruppen, welche die Massenleitung und Massenerziehung noch berücksichtigen kann und berücksichtigen muß. Mögen sie sittliche Individualitäten heißen *. Zur Verdeutlichung denke man an Respectvolle, Gehorsame, Gläubige, Vertrauliche, Pflichtgetreue, Gesetzliche, Hingebende, Willige, Dienstfertige ꝛc. ꝛc. und nach der negativen Seite: Lügner, Scheinheilige, Unbändige, Trotzige, Hämische, Genußsüchtige ꝛc. ꝛc. Eine gründliche Voruntersuchung wird nämlich leicht nachweisen, daß, wie der Massenunterricht nur solche geistigen Gruppen, so die Massenerziehung nur die sittlichen Gruppen berücksichtigen kann, aber auch berücksichtigen muß. Dabei wird sich die oft mißverstandene Berechtigung der Individualität in den Schulen auf das rechte Maaß zurückführen lassen, oder man wird den Umfang dieser Berechtigung bestimmen müssen. Ist die Feststellung dieser Individualitäten wirklich ein sicheres Ergebniß der Beobachtung, so wird für die angewandte Pädagogik sich eine Reihe von Merkmalen ergeben, nach denen der angehende Lehrer sich unter seinen Schülern mehr oder minder leicht zurecht finden kann. Wie sehr eine solche Pathologie für die Schulen Noth thut, beweisen nur zu sehr die vielen disciplinarischen Mißgriffe der jungen und auch bisweilen alten Lehrer.

Hiernach wird sich d. eine Erörterung darüber anknüpfen müssen, welches innerliche Verhältniß der Schüler zum Lehrer bei seinem Eintritte in die Schule hat. Es werden natürlich wieder die höhern und niedern

---

* In der Revue sind für den Schulunterricht solche geistige Individualitäten als Gruppen dargestellt, welche der Massenunterricht noch berücksichtigen kann und muß.

Schulen ſich in gar verſchiedener Lage ſehen, und in verſchiedener Lage wieder (ſ. oben) die höhere Bürgerſchule und das Gymnaſium. Man verſteht vielleicht das hier Gemeinte beſſer ſo: die Schulpädagogik hat zu unterſuchen, was den Kindern für die Schule von der Schulgemeinde mitgegeben wird, alſo was darnach das Kind von der Schule erwartet, hofft, fürchtet, ſucht, begehrt. Bilden ſich ja leider ſo viele Lehrer zum großen Schaden einer fröhlichen Thätigkeit ein, als ob die Eltern der Kinder die Anſichten der Lehrer von der Schule und der Bildung und der Sittlichkeit und dem Rechte der Sittlichkeit und dem Geſetze und dem Gehorſame theilten; begreifen ja die Lehrer oft erſt nach vielen Jahren zum Schaden ihrer Wirkſamkeit, daß der Zwieſpalt über die Behandlung des Kindes in den einzelnen Fällen aus der Verſchiedenheit der Anſichten über Ziel und Zweck der Schule ſich entwickelt; zeigen doch viele gut gemeinte Ermahnungen von den Lehrern und an die Lehrwelt, und viele an ſie gemachten Anſprüche, daß man nicht bloß in der Lehrerwelt, ſondern auch noch an andern Stellen die Bedeutung dieſer Grundſtimmung im Kinde zur Schule gänzlich überſieht. Man geht aber gewiß in der Leitung des einzelnen Kindes der einzelnen Schule und der geſammten Schule irre, wenn man ſich hierüber nicht klar iſt, und will in der Regierung und Zucht oft Motive verwenden, die im Kinde gar nicht vorhanden ſind. Freilich wohl iſt dieſe Unterſuchung und Feſtſtellung eine ſehr ſchwierige, ſetzt viel Erfahrung und reichen Umgang und genaue Bekanntſchaft mit den Schulgemeinden voraus, führt gewiß auch hie und da zu falſchen Annahmen durch irriges Urtheil über Erſcheinungen und Meinungen; doch ſolche Schwierigkeit darf nicht abmahnen von der Unterſuchung, denn eine Schulpädagogik kann nicht am grünen Tiſch gemacht, aber noch weniger zwiſchen Büchern erdacht werden. Sie iſt nach dieſer Seite hin durchaus naturhiſtoriſcher Art. Für die praktiſche Pädagogik wird ſich eine Reihe von Fingerzeigen ergeben für Aufklärung von Mißverſtändniſſen zwiſchen Eltern und Lehrern, eine Warnungstafel ferner gegen gewiſſe ſchulgebräuchliche Ermahnungen und Ermunterungen und Strafen, eine Aufforderung, ſich um Stimmung, Geſinnung und Einſicht des Hauſes und der Familie zu kümmern. Noch mehr. Die von dem Kinde für die Schule mitgebrachte Stimmung und Geſinnung iſt nicht bloß für den Anfangspunct der Schulerziehung von ſo weſentlicher Bedeutung, ſondern man hat in der ſichern Auffaſſung dieſes innern Verhältniſſes des Kindes zur Schule zugleich den er- oder verziehenden Geiſt des Hauſes, mit dem man oder wider den man den Fortgang in der Schulerziehung nehmen kann und muß. Es iſt ja einer der großen Fehler in den Schulen, daß man viele Erſcheinungen am Kinde

und Knaben von vorne herein als Vergehungen des Kindes oder auch als Tugenden oder als Charakteriſtiſches an demſelben auffaßt, was nur an oder in dasſelbe gebracht iſt. Freilich wohl wird die Pädagogik es nie vermögen, alle dieſe Verhältniſſe aufzufinden, die ja ſo mannigfaltig ſein müſſen, wie das Familienleben mannigfaltig iſt; aber ſie muß dem praktiſchen Pädagogen das Auge für dieſe Verhältniſſe öffnen, und die Wichtigkeit wie den Weg der Erforſchung derſelben darlegen.

Da das Kind beim Eintritte in die Schule in eine Gemeinſamkeit verpflanzt wird, und dieſelbe, wenn nicht eben die Schule neu errichtet wird mit dem Eintritte des Kindes, irgend welchen Gemeingeiſt entwickelt hat, ſei es mit oder ohne Abſicht der Lehrer, ſo wird es natürlich von demſelben auch irgendwie erfaßt. Die Pädagogik für die Schule muß daher e. ermitteln, welchen Einfluß dieſer Geiſt der Gemeinſamkeit auf das Kind hat, oder auf den ſchon geſchulten Knaben gehabt hat oder doch gehabt haben kann. Es iſt dieſer Einfluß auf die verſchiedenen Gemüther gar ſehr verſchieden. Dieſe werden gehoben, Andere ausgelaſſen, noch Andere eine Zeit lang verſchüchtert und dann frech, Andere zeigen Neigung zum Herrſchen und Andere machen ſich ganz abhängig vom Urtheile der Gemeinſamkeit und verläugnen beide nicht ſelten in dieſem Streben ihre beſſere ſittliche Natur. Noch Andere gehen gar nicht auf dieſen Gemeingeiſt ein und emancipiren ſich gänzlich von ihm, während Andere ganz in demſelben aufgehen und im guten und böſen Sinne den Kitt bilden. Doch das Alles wiſſen die beobachtenden Leſer, und weil ſie es wiſſen, bedarf es nicht erſt einer weitern Darlegung, warum ſolche Erörterung *nothwendig* in die Schulpädagogik und zwar in ihren erſten Theil gehört. Ohne das gibt es für viele Erſcheinungen im Schülerleben gar keine Erklärung, man ſieht unlösliche Widerſprüche im Thun der Kinder, ſtutzt über das Benehmen gegen Lehrer und Mitſchüler, und ſchiebt leider öfters Motive unter, die dem Schüler ganz fremd ſind. Ohne dieſe eingehende Erörterung kann die Schule nie zu einer ſichern Behandlung der ſittlichen Aeußerungen ihrer Schüler kommen, und ſie wird oft im Einzelnen und oft im großen Ganzen fehlgehen mit ihrer Zucht und mit ihrem Regimente. Freilich wird wiederum die Schulpädagogik hier nicht erſchöpfend ſein können, da ja eben die Mannigfaltigkeit der Charakteranlagen und der ſchon gewordenen ſittlichen Zuſtände der Kinder und Knaben das Feld zu einem unbegrenzten macht; aber daß ſich das Auge des praktiſchen Lehrers durch das Studium einer Schulpädagogik für ſeinen Erzieherberuf aufthun und ſehen lerne, was ſich vor demſelben zwiſchen den Schulbänken und in dem Schulhauſe erzeugt; daß der angehende Lehrer wiſſe, daß die Aeußerungen ſeiner Schüler noch nicht

immer ſchon aus Mißwuchs und Mißgeſtalt hervorgehen, ſondern Geburten der ſie umgebenden Schülerwelt ſind und darnach behandelt werden müſſen: das ſoll gewonnen werden. Aber die Schulpädagogik wird auch das Erziehungsmittel, was ſie in dieſem Zuſammenleben der Schüler hat und haben ſoll, nicht würdigen und nie recht verwenden können, wenn ſie dieſe Unterſuchung nicht vorauf geſtellt hat. Wie wenig ſelbſt praktiſche Pädagogen dieß Erziehungsmoment zu würdigen wiſſen, das beſagt die vernommene Aeußerung: die Schule iſolire die Schüler.

Der zweite Theil, das Ziel der Schulerziehung, muß beſtimmen a. die Aufgabe, welche eine Schule als Schule und eine jede als beſondere Schule zu löſen hat. Wie oft auch und wie wunderbaren Anſtoß der Begriff der Berufsſchule erregt hat, der Bekenner dieſes Begriffes werden nach und nach immer mehre, und in der Revue und vor deren Leſern bedarf es nun keiner Rechtfertigung mehr, und noch weniger bedarf es der Mahnung, nicht Beruf und Geſchäft zu verwechſeln und zu vermengen. Die Schulpädagogik hat daher zu unterſuchen a. für welchen Beruf die verſchiedenen im Leben gewordenen Schulen vorzubereiten haben. Es gilt nicht ein Entwickeln aus irgend welchen theoretiſchen Gedanken und Vorurtheilen ein Schulengebäude zu conſtruiren, ſondern die gegebenen Schulen nach der ihnen gewordenen Aufgabe für ihre Schulgemeinde zu würdigen, und daraus ihre ſpecifiſche Aufgabe zu ermitteln. Dieſe wird immer in zwei weſentliche Zweige zerfallen, nämlich in die Lehr- und in die Erziehungs-Aufgabe. Wie alle Schulen einen gemeinſamen Lehrinhalt haben, ſo haben ſie gewiß auch alle ein gemeinſames Ziel der Erziehung; aber wie jede ihren beſondern Lehrſtoff hat, ſo hat auch jede ihr Beſonderes für die Erziehung zu leiſten. Es wäre, wenn es möglich wäre, ein Unglück, wenn die Schulen einen allgemeinen Menſchen bilden könnten. Er dürfte ausſehen wie die als Vorzeichnungen vorgelegten Köpfe, welche nach den Regeln der Schönheit gezeichnet wurden: Stirn, Naſe, Kinn gleich lang ꝛc. ꝛc.

Als eine damit eng verbundene Frage würde eben die ſein b, welche Stellung nun eine jede einzelne Schulgattung im Erziehungsgebiete einzunehmen habe. Bei dieſer Frage würde ſich ergeben die Stellung der Schule zum Hauſe, zur bürgerlichen, ſocialen und zur kirchlichen Gemeinde und zum Staate. Hier gilt es vor Allem, die Schulen und die Schulerziehung vor Anmaßung und Ueberhebung, vor Eingriffen oder auch vor ungerechtfertigten Zumuthungen zu bewahren und ſicher zu ſtellen, indem man folgende Principien feſthält: 1. Die Schule hat nicht eine Erziehung allein zu leiten, weil ſie es nie kann. 2. Die Schule hat die Seite der Erziehung zu übernehmen, nach welcher Seite hin ſie von

Niemanden erſetzt werden kann. 3. Sie darf nur ſo weit Rechte in Anſpruch nehmen, als der ihr eigenthümliche Erziehungsberuf ſelbige zu ſeiner Verwirklichung erheiſcht. 4. Sie darf jeder Verantwortlichkeit in allen Dingen ſich überhoben anſehen, für deren Verwirklichung man ihr die geeigneten und wirkſamen Mittel verſagt.

Demgemäß würden ſich hieran c. die Forderungen ſchließen, welche die Schule an Haus, Kirche und Staat ſtellen muß, um ihrer Aufgabe Genüge thun zu können. Leider iſt dieß ein etwas trübes Gebiet. Forderungen an die Schulen, Vorwürfe für ſie, Mahnungen an ſie, Klagen und Anklagen wider ſie, Controlen in ihr, Aufſicht über ſie; aber Vollmacht??? Wie ſie den Gegendruck des Lebens und der Weltanſichten und der ſittlichen, kirchlichen, religiöſen Laxheit überwinden ſoll und kann; wie ſie dem Materialismus wehren, der Geiſtes- und Ideenarmuth ſteuern, dem niedrigen Streben nach dem Fortkommen in der Welt, dem leidigen Brodſtudium wehren ſoll in ihrer heutigen Ohnmacht, das iſt eine Frage, welche die Schulpädagogik mit allem Ernſte zur Sprache bringen muß, damit die an ihr arbeitenden Kräfte nicht im vergeblichen Seufzen muthlos werden, ſondern eine Freudigkeit für ihr Thun oder doch eine Beruhigung dadurch gewinnen, daß ſie die Unmöglichkeit der an ſie geſtellten Aufgabe klar überſchauen. Sie muß überzeugend darthun, daß die Schule mit ihren heutigen Vollmachten ziemlich ohnmächtig iſt, und muß die Illuſion zerſtören, welche mit Wort, Begriff und Ermahnung in ihren Schulſtunden ein Gegengewicht gegen die neben ihr und wider ſie wirkenden Realitäten zu haben vermeint. Sie muß hier — um es kurz zu ſagen — das Geſetz fordern, um dann auch ein Evangelium wieder predigen zu können. Sie muß den Widerſpruch aufdecken, der darin beſteht, daß ſie ein Product des Lebens ſein ſoll und doch das ſie beſtimmende, kranke Leben curiren ſoll; daß ſie abhängig ſein ſoll von dem ſubjectiven Meinen einer Zeit, und doch dieß Meinen nicht verſtärken ſoll ꝛc. ꝛc.

In dieſen Forderungen wird der Conflict hervortreten, in welchen die Schulen ſo oft mit Eltern und Vormündern, mit der Anſicht der Schul-Curatorien, vielleicht auch mit einzelnen Geiſtlichen und Schulvorſtänden gerathen. Demgemäß muß an dieſer Stelle die Schulgeſetzgebung, ſo weit ſie die erziehliche Kraft der Schule berührt, beſtimmt, hemmt und fördert, einer Beurtheilung und einer Würdigung unterworfen werden. Mag das bei der Empfindlichkeit der Zeit ein gefährliches Unternehmen ſein, umgangen kann es nicht werden. Die Schule iſt ja kein Inſtitut, welches von der Idee geboren, durch die Idee geleitet und von ihr allein erfüllt wird, ſondern ſie hat einen Leib,

auf den vieles einwirkt, durch deſſen Geſundheit ſie nur mens sana in corpore sano werden kann; ſie iſt ja eine geſchichtlich gewordene, die ihre Beſtimmungen keineswegs aus ſich ſelbſt erhält. Darum darf die Schulpädagogik nicht die vorhandene und gültige Geſetzgebung ignoriren, und gleichſam neue Geſetzesparagraphen machen, ſondern ſie muß auf die Anſätze in der Geſetzgebung hinweiſen, deren weitere Entwicklung ſie zu wünſchen hat.

Endlich wird d. die ſchwierigſte Frage die ſein: wie ſich die Schulleiſtung auf dem Gebiete der Erziehung bemeſſen laſſe. Man hat in den Schulen die Lehrfrucht ſo hoch über die Erziehungsfrucht geſtellt, daß die Frage nach der ſittlichen Entwicklung eines Schülers ſich nur noch auf die Frage nach etwaigen Vergehungen erſtreckt. Man hat vor dem Urtheile über Geſinnungen, die ſich nicht etwa als Mißgeburten oder Auswüchſe charakteriſiren laſſen, eine ſolche heilige Scheu, daß man bei ihnen gleich an Jeſuitismus denkt, und wenn ja jemals ein Urtheil über die Geſinnung ausgeſprochen wird, ſo ahnt man hinter dem Worte alle möglichen, aber nach gewohnter Weiſe bemäntelten, Vergehungen. Doch wie ſich die geiſtige Bildung durch Prüfungen ſoll bemeſſen laſſen können, nach deren Ausfall der Werth der Schule, des einzelnen Lehrers und ſchließlich der des Schülers meßbar gedacht wird: ſo wird auch die erziehliche Seite der Schule einen mindeſtens ebenſo zuverläſſigen Maßſtab für ihre Leiſtungen finden können. Die Schule wird nicht eher zu einer gedeihlichen Kraft gelangen, als bis ſie für dieſe ihre Thätigkeit irgend ein Maß gefunden hat. Jedermann weiß ja, wie gut ſich die Schulen rechtfertigen konnten und es noch thun über die allgemeinen Anklagen darüber, daß Glaube und Pietät und Hingebung an höhere Intereſſen ꝛc. ꝛc. ſo ſichtlich abgenommen hätten. Wäre das Gebiet der Erziehung der Schule beſtimmt und wäre ein Merkmal für die Bildung gewonnen, ſo würde Anklage und Rechtfertigung viel klarer vorliegen und ein überzeugender Urtheilsſpruch gefällt werden können. Jetzt iſt in der That die Gefahr, daß die Anbahnungen zum Beſſeren leichtlich illuſoriſch werden.

Prüfung und Anerkennung der Erziehungsfrucht einer Schule, das iſt ein Problem für eine Schulpädagogik. Wird ſie nicht gefunden, ſo wird man nach wie vor den ganzen ſittlichen Zuſtand der Jugend nur nach ihrem Verhalten zum Wiſſen und Lernen und nach den in dieſem Gebiete gewonnenen Reſultaten bemeſſen, und man wird dem, der nie in der Schule gezogen wurde, bloß ob ſeines Wiſſens denſelben Werth einräumen, wie dem, der in der geordneten Zucht einer Schule aufwuchs. — Damit werden aber auch die Schulzuſtände die alten bleiben, trotz

Wunsch und Ermahnung und Veranstaltung. Doch mögen sich die Männer, welche etwa die Hand an eine Schulpädagogik legen wollen, nicht durch diese Schwierigkeit abschrecken lassen. Wenn die obigen Untersuchungen über die Berechtigung und Stellung der Schule im Erziehungsgebiete so geführt sind, daß jeder einräumen muß, die Schule biete etwas, was eben nur durch die Schule geboten werden könne; wenn der Nachweis überzeugend geführt ist, daß eine Schulerziehung ein Nothwendiges sei für den, welcher, mehr oder minder gereift, irgend eine Berufsbahn betreten will: so wird sich damit schon ein Kennzeichen, also auch ein Probiren und ein Maaß dieser Bildung geoffenbart haben. Oder wäre das Resultat einer Erziehung weniger ostensibel als das Resultat des Lernens? So gut man geistige Bildung meint abprüfen zu können, so gut wird man auch und eben so sicher die Resultate der Erziehung beurtheilen können, wenn man nur erst Erziehung ernstlich will und für sie ein Auge und eine Anerkennung hat. Die Furcht vor Erweckung der Heuchelei braucht nicht größer zu sein als die vor den Täuschereien in den Examinibus. Es wird sich bei allen vorigen Untersuchungen ganz von selbst herausstellen, daß die Organisation der heutigen Schulen, deren ganzer Verlauf nur auf das Lehrziel derselben hinausgeht, der Aufgabe nicht entsprechen wird und nicht entsprechen kann. Es wird sich mit Leichtigkeit ergeben, daß das, was die Schulerziehung nothwendig zu wahren hat, sich nicht durch das reine Lehrgeschäft der Schule bewerkstelligen läßt. So wird denn als Ergänzung hier hinzutreten e, das Schulleben, einschließlich die freie Unterrichtsform. Dieser Begriff ist vielfach adoptirt worden von den Schriftstellern auf dem Felde der Pädagogik; ob er aber auch immer ganz im richtigen Sinne genommen ist? Er ist ein neuer, aber ein nothwendiger, sobald die erziehliche Aufgabe der Schule anerkannt ist; er ist ein nichtssagender, wenn diese Aufgabe fällt. Schulleben und eigenthümliches Feld der Erziehung in der Schule sind zwei Dinge, welche sich gegenseitig bedingen. Von dem Einen reden und das Andere als ein unausführbares behandeln, heißt sich mit allgemeinen Gedanken begnügen und mit Hoffnungen trösten wollen. Es dürfte ein Irrthum sein, wenn man meint, durch Veränderung des Lehrinhaltes auch der Schulerziehung eine andere Richtung gegeben zu haben. Noch übler sieht es mit dem Aushängeschild des erziehenden Unterrichtes aus, welches Wort man von Herbart wohl genommen hat, aber dessen Inhalt man nicht immer verstanden oder kaum gekannt hat, denn sonst würde man nicht vermeinen, in ihm das Eigenthümliche des Schullebens schon mit zu haben. Zur Erziehung gehört eine Uebung, ein Ueberwinden, ein sittlicher Conflict, ein Kampf ꝛc. Die Lehrschule,

welchen Inhalt sie auch habe, kennt bloß den Kampf gegen die geistige Trägheit, und die Ueberwindung derselben macht den Menschen noch zu keinem Erzogenen. Doch alle solche allgemeinen hergebrachten Ansichten, als ob auch bei der Mannigfaltigkeit der Vorstellungen, welche in den Schulen angebaut und, was der Hauptzweck ist, beweglich gemacht werden, eine Kraft derselben gewonnen werden könnte, welche als Willen bestimmend in Aussicht genommen werden dürfte, die allgemeinen Vertröstungen, als wäre den Schulen und ihrer Aufgabe schon recht aufgeholfen, wenn sie nur auf ihrem Lehrgebiete das Ihre ganz und recht thäten, werden natürlich von jenen ersten Untersuchungen beseitigt sein, und damit wird die Nothwendigkeit gegeben sein, das Schulleben für die verschiedenen Schulgattungen zu construiren. Das Gesetz für die besondere Construction wird aus der besondern Aufgabe der Schule hervorgehen. Dabei hat die Schulpädagogik sich durch den Mangel an Mitteln, Kräften, Räumlichkeiten, Befähigungen nicht bestimmen zu lassen. Hat sie eine neue Aufgabe zur Lösung hingestellt, so muß sie auch die Mittel dazu beanspruchen, unbekümmert darum, ob die Leute oder sie selbst sich sagen muß, daß für heute ihre Forderungen nur der Buchwelt angehörten. Sie soll ja keine Naturgeschichte den Schulen sein, wie sie nur eben sind; sie soll und muß zeigen, was die Schulen sein sollten, und muß die Bedingungen aussprechen, unter denen sie das sein könnten und auch annähernd sein würden. Das unter den gegebenen Verhältnissen Mögliche ist heute auch schon wirklich, und eine andere Wirklichkeit wird immer nur durch Veränderung der Verhältnisse. Wenn demnach die Schulpädagogik hier auf diesem ganzen Gebiete den sogenannten Praktikern idealistisch erscheinen wird, so muß sie sich dessen schon getrösten, wie der mathematische Physiker sich damit getröstet, daß sein Experiment das genaue Resultat seiner mathematischen Formel kaum annähernd erkennen läßt. Wie dieser darum seinen mathematischen Ausdruck nicht wegwirft, weil die Erscheinung nie genau ihn wieder gibt, so auch die Pädagogik der Schule. Ihr Gedanke, wenn er der richtige ist, bricht sich doch zuletzt Bahn, und der Gedanke ändert dann allmälig die Verhältnisse.

Der dritte umfangreichste Theil der Schulpädagogik: „die Erziehungsmittel der Schule“ wird abhandeln müssen a. das Lehrercollegium an einer Schule und dann b. den einzelnen Lehrer als Erzieher in einem Collegio und in der einclassigen Schule als den einzigen Erzieher in derselben. Es dürfte sich dabei ein wesentlicher Unterschied in der Aufgabe, leider also auch in den Anforderungen an sie und ihre Befähigung ergeben. Daran wird sich ganz nothwendig die Frage nach der Vorbildung und Erprobung eines solchen Lehrers anschließen, denn Forderungen stel-

len und nicht die Möglichkeit bieten, sich für solche Forderung zu befähigen, ist und bleibt eine ganz nutzlose Sache. Die Voraussetzung aber gar machen, als ob jeder Lehrer ein ganz vollkommener Mensch wäre, der eben vermöge seiner Vollkommenheit auch allen und jeden Ansprüchen genügen könnte, hat in der Wirklichkeit keine sogenannte Berechtigung. Die sogenannte Allgemeinbildung macht wirklich noch nicht den Lehrer, der in einem Collegio als ein Glied mitwirken soll, und befähigt in der That doch schließlich nur, wenn ja noch, für den Dienst an der Lehrschule. Hiebei wird sich ganz von selbst die Frage einstellen: wie denn überhaupt die Lehrer an einer Schule zu derjenigen collegialischen Einheit gelangen mögen, daß sie einheitlich die Erziehung der Jugend leiten können. Kann die Schulpädagogik hierauf keine genügende Antwort geben, dann möchte die erziehliche Wirksamkeit der Schule wohl ziemlich in Frage bleiben. Ja weil hierauf die Pädagogik bisher gar keine Antwort gegeben hat, so ist darum eben die Erziehung durch die Schule noch für Viele eine sehr zweifelhafte Sache, denn wie viel Prätensionen auch eine Schule macht, ihre Wirkung nach der erziehlichen Seite ist vielleicht sogar gefährlich und für die Charakterentwicklung störend, wenn solche collegialische Einheit nicht erreichbar ist. Schwebt diese Furcht nicht manchen Eltern wirklich vor? Wird darum nicht öfters von den edelsten Familien dem Einflusse der Schule entgegengearbeitet, oder gar das Kind der Schule entnommen und der Privatunterricht vorgezogen? Schließlich werden die Grenzen der Möglichkeit für das Collegium nach dieser Seite hin zugleich auch die Grenzen der Wirksamkeit einer Schule auf dem Erziehungsfelde mitbestimmen helfen.

Ein zweites Erziehungsmittel in den Schulen ist b. der Unterricht. Hier trifft nun die Schulpädagogik mit der allgemeinen zusammen. Doch als Pädagogik hat sie nur die Frage 1. vom erziehenden Unterrichte zu erörtern, und festzustellen, unter welchen Bedingungen derselbe nur erziehend genannt werden könne. Wenn gleich diese Frage auch in die allgemeine Pädagogik gehört, so dürfte der Mißbrauch, der in der öfters sehr freien und nicht immer ganz verstandenen Anwendung des seit Herbart geläufig gewordenen Begriffs des erziehenden Unterrichtes hervortritt, eine eingehende Untersuchung beanspruchen. Es möchte leicht das Ergebniß zum Vorschein kommen, daß die heutige Construction der Schulen diesem Begriffe mancherlei Abbruch thue und daß die sogenannte allgemein bildende Schule mit ihren verschiedenen und verschiedenartigsten Unterrichtsgegenständen eine Negation jenes Begriffes sei. Soll das Erziehungsmoment in der Schule zu einer Wahrheit werden und zwar auch durch

ihre Hauptthätigkeit, den Unterricht, dann wird sich ein anderer innerer, einfacherer, mehr concentrirter und mehr vertiefender Unterricht als eine unerläßliche Forderung herausstellen. Aber damit wird auch die Nothwendigkeit der Trennung der Schularten unabweisbar gegeben sein. Als eine Nebenuntersuchung wird 2. die Frage auftreten: wie die verschiedenen Unterrichtsgegenstände neben einander begrenzt und behandelt werden müssen, um den erziehlichen Zweck zu erreichen. Es ist dieß wohl einmal die Schuldiätetik genannt worden. Leider krankt noch die Pädagogik gar sehr daran, immer jedes Lehrobject nach allen seinen möglichen Bildungselementen für den Geist zu betrachten, und darüber die Frage zu vergessen, welchen geistigen Zustand diese vielen Vorstellungen im Geiste erzeugen müssen. Kurz man verliert so oft über dem Object das Subject aus dem Auge. Die Schulpädagogik darf aber dieser Untersuchung sich um so weniger entschlagen, als namentlich in den höhern Schulen noch immer das Fachlehrersystem das vorherrschende ist (bei der heutigen Vorbildung der Lehrerwelt auch wohl noch eine geraume Zeit bleiben dürfte) und so die Gefahr um so größer ist, das Lehrobject viel zu sehr gegenüber dem Subject zu betonen, und die Zusammenwirkung aller Lehrobjecte als das Erziehende im Unterrichte aus dem Auge zu verlieren. Es dürfte doch nicht immer die Schule die beste Lehranstalt, geschweige die beste Erziehungsanstalt sein, welche in allen Lehrgegenständen so etwas recht Tüchtiges mit ihren Schülern leistet.

Eine andere sich daran schließende Frage wird die sein: 3. wie weit dem Unterrichtsstoffe als solchem eine erziehende Kraft inne wohne. Nirgends mehr wie auf diesem Gebiete nimmt man eine gewisse Verwirrung der Ansichten wahr. Sache der Wissenschaft ist es, solche Unklarheiten aufzuheben. Daß sie herrsche, sieht man aus den Anklagen und Vertheidigungen der Schulen, wie aus den Vorschlägen zur Verbesserung und Heilung der Uebel in ihnen. Man scheint in der That in der Gefahr zu sein, Dinge, die neben einander waren und mit einander verschwanden, als Ursache und Wirkung zu verknüpfen, während das Zusammensein und Verschwinden für beide gemeinschaftliche, aber ganz außer ihnen liegende Ursachen hatte. Die gründlichste Untersuchung über die Bedeutung des Bildungsstoffes für die Erziehung thut heute um so mehr Noth, als die Unklarheit hierüber fruchtlose Schritte mancher Art thun und hie und dort Urtheile über Schulen und Schularten bestehen läßt, deren Grundlosigkeit darum nicht nachweisbar ist, weil man eben hüben und drüben dem Unterrichtsstoffe eine Bedeutung einräumt, welche er an sich gar nicht haben kann. Nur nach gründlicher Erledigung dieser Frage kann man gesicherte Vorschläge zu einer Organisation der Schulen machen;

ohne sie bleibt man stets auf dem Gebiete der Versuche und in der Gefahr des Mißgreifens. Aber ohne sie wird auch die Schule mit dem besten Wollen für die Erziehung ihrer Schüler und jeder einzelne Lehrer in einem Schwanken bleiben und in eine gewisse Unruhe kommen, und schließlich sich nach wie vor an das Lehrobject anklammern, und bloß Lehranstalt sein und die erziehende Aufgabe als eine nicht zu erledigende bei Seite liegen lassen. Man wird schon Alles und nicht bloß viel geleistet zu haben meinen, wenn man nur die Schüler zu einer recht freudigen Thätigkeit in den Lehrobjecten bewogen hat.

Ist so das Lehrgebiet jeder Schule geordnet und jedes Lehrobject nach seiner Bedeutung für den erziehlichen Unterricht begrenzt und in seiner Behandlungsweise bestimmt, dann wird die Frage beantwortet werden müssen: 4. Wie weit sind die verschiedenen geistigen Individualitäten der Schüler zu berücksichtigen und wie sind sie zu behandeln? (s. Revue) Wie in der Menge und in der gemeinsamen Behandlung aller Schüler doch der Einzelne eine Berücksichtigung finden könne und müsse, das ist freilich eine Frage aus der Schuldidaktik; aber da die Nichtbeachtung dieser Forderung zugleich auf den sittlichen Zustand der Schüler nothwendig schädlich einwirkt, so kann die Schulerziehung diese Untersuchung nicht mit Stillschweigen übergehen, zumal die allgemeine Pädagogik hierüber keine Auskunft gibt. Eine fünfte Frage ist: Wie weit darf die Schule über die freie Zeit (Nicht-Schulzeit) ihrer Schüler bestimmen und sie für ihre Lehrzwecke in Anspruch nehmen? Darf sie dabei alle Schüler als gleich behandeln, oder muß sie auch hier nach den verschiedenen Lebensverhältnissen der Schüler (in einer Familie, in einem Pensionate, mehr sich selbst überlassen, ohne gemüthliche Lebensbeziehungen) einen Unterschied machen und wie weit kann sie es und wie bewerkstelligt sie es, ohne sich als eine Gemeinschaft auf dem Unterrichtsgange aufzugeben? Das Gefühl, ausdrücklich sei gesagt das Gefühl, als lasse man zu sehr die Rücksicht auf das Lehrobject und die Lehraufgabe vorwalten, hat schon seit langer Zeit Anklagen über die häuslichen Aufgaben für die Schüler laut werden lassen, und diese haben ja schon Maßregeln gegen dieselben zur Folge gehabt. Es sind aber in der That hier nicht alle Schüler als gleich zu behandeln. Mancher Schüler prägt sich nur mit Hülfe des Schreibens etwas ein und kann nur durch Schreiben und Wiederschreiben an der Vorstellung so lange festgehalten werden, bis sie ihm ganz lebendig bewußt ist, während eines andern Ohr hinlänglich dazu ist; manchem muß die Schule seine ganze Zeit ausfüllen, wenn er nicht auf gar unnütze und schädliche Dinge verfallen soll, während ein anderer durch seine Umgebungen und Verbindungen in reichlich nährenden Be-

ziehungen ſteht; manchem muß die Schule Alles ſein, oder muß ihn wohl gar durch ihre Forderungen vor Einflüſſen aller Art ſichern oder doch davon abziehen, während ein anderer ſolche Schulbeſtimmung als einen Verluſt an ſeiner Bildung zu beklagen haben würde; mancher erſtrebt gar keine andere Aufgabe und hat keine andere Beſchäftigung als die der Schule, während ein anderer Schüler mit gar vielen, doch auch nützlichen und bildenden Dingen (wie Muſik, Zeichnen, Sprachen aller Art) beſchäftigt wird. Doch dieß führt ſchon in den Inhalt der Schulpädagogik, und darum hier nicht weiter. Eine ſechste Frage iſt: Wie weit darf die Schule die Hülfe des Hauſes und in welchem Sinne in Anſpruch nehmen für den häuslichen Fleiß des Schülers? Hat die Schule Recht, Pflicht und Mittel, das Haus zu vertreten, wenn ſelbiges keine Hülfe leiſten kann oder will? Welche Schulveranſtaltungen ſind nöthig, um mit den verſchieden ſituirten Schulen doch ſchließlich ein gemeinſames Ziel zu erreichen? Hieran reiht ſich nun die Frage: 7. Wie weit kann ſich die Schule und darf ſie ſich beſchränken laſſen durch das Haus? d. h. wie weit muß ſie dem Privatunterrichte Raum laſſen? Oder wäre es gut, wenn die Schulen allen Privatunterricht unter ihre Obhut nähmen? Auch das Gymnaſium die neuern Sprachen? Oder alle Schulen das Zeichnen, die Muſik? Oder muß ſich die Schule, um die ihr eigenthümliche Erziehungsaufgabe zu löſen, mehr wie heute in ihrer Thätigkeit beſchränken, um durch dieſe Beſchränkung dem Hauſe ſein Recht und ſeinen Einfluß ungeſtört zu wahren? Die Schule klagt heute mannigfach über die Störung, welche ſie dadurch vom Hauſe erleidet, daß die Eltern allerhand Privatſtunden geben laſſen; und wiederum klagt das Haus über die Eingriffe der Schule in ſeine Rechte, daß ſie dem Kinde nicht Raum genug ließen für das, was die Schule nun einmal nicht geben könne oder bisher doch nicht gegeben habe. Solche gegenſeitigen Klagen und Widerſprüche ſind für die Erziehung der Schüler nicht gut. Die Mißſtimmung unter den erziehenden Potenzen verziehen den Zögling, indem ſie einen Pflichtenconflict kund werden läßt, den er nicht löſen kann, in welchem er aber oft zu einer Pflichtverſäumniß nach beiden Seiten hin eine Veranlaſſung und auch wohl Berechtigung findet *.

Ein drittes Erziehungsmittel in der Schule iſt c. das Schulleben. Wenn in den Vorunterſuchungen (im zweiten Theile namentlich) ſich die

* Die Frage nach der Unterrichtsmethode gehört in die Didaktik und hat mit der Pädagogik als Erziehungswiſſenſchaft nur einige entfernte Berührungspuncte. Die vielen Bemühungen um Methoden ſind ein Beweis, wie ferne die Erziehungsfrage gelegen hat.

Nothwendigkeit und auch die allgemeinen Gesichtspuncte für die Construction eines Schullebens ergeben haben, so wird es hier nur auf die Handhabung dieses Erziehungsmittels ankommen. Die erste Frage wird sein: Wie weit darf die Schule nun, selbst im Widerspruche mit dem Hause, den einzelnen Schüler in dasselbe hineinziehen, und seine Zeit und seine Kraft dafür in Anspruch nehmen? Ferner 2. Worin muß es dem häuslichen Leben ähnlich, worin aber wesentlich verschieden sein? 3. Darf es unter allen Umständen nur in das Belieben des Zöglings gestellt werden, ob und wie weit er daran Theil nehmen will? Oder wenn sich ergeben sollte, daß die vielen oben angeregten Fragen oder Erziehungsaufgaben des Unterrichtes sich innerhalb des gleichmäßigen Schulganges aller Schüler gar nicht ohne ein Schulleben erledigen ließen: hat dann die Schule ein Recht an den Schüler, ihn zur Theilnahme und zu Leistungen zu zwingen? Nicht minder entsteht aber auch die Frage: 5. Wie weit ein jeder Lehrer verpflichtet werden könne und müsse, an der Handhabung dieses Erziehungsmittels sich zu betheiligen. Damit verbindet sich nun die Untersuchung: 6. Wie viel Raum hat der eigentlich gemeinsame Unterricht in den Lehrstunden und für sie dieser Thätigkeit für das Schulleben zu lassen, um eben in ihm die individuellen Richtungen anzubauen?* 7. Wie viel Raum muß für freies Wollen und Thun des Schülers neben dem nothwendig zu leistenden gestattet werden? 8. Wie ist das Schulleben zu handhaben, daß in demselben sich schließlich die Stufe der durch Erziehung gewonnenen ethischen Bildung erproben lasse? — Es wird sich eben leicht zeigen lassen, daß das Schulleben das Prüfungsfeld sein wird, auf dem man die Erziehungsfrüchte bemißt, und daß mit dem wohl organisirten und recht gehandhabten Schulleben das Problem, wie man den Erfolg der Erziehung abprüfen und bestimmen könne, gelöst sein wird. In Nebenfragen, gleichsam kritischer Natur, werden behandelt werden müssen die mancherlei Surrogate in den Schulen als: Musik-, Gesang-, Declamationsaufführungen, Turnfahrten, große Spaziergänge, kurz alle die niedlichen Sächelchen in den Schulen, welche den Ernst derselben gar oft stören und die erziehende Aufgabe durch das leichtfertige oder

* Es wird sich nämlich oben ergeben haben, daß das Schulleben zwei ganz verschiedene Seiten hat, nämlich die Förderung des Gemeinschaftslebens und die Ausbildung der Individualität; ja daß seine tiefere und erzielliche Bedeutung in der Lösung dieses scheinbaren Gegensatzes besteht. Damit ergibt sich denn auch, daß es keineswegs zu verwechseln ist mit den allerhand, in neuerer Zeit in verschiedenen Schulen aufgenommenen, Veranstaltungen zur gemüthlichen Belebung der Schüler, sondern daß diese gemüthliche Erregung nur ein wichtiger Nebengewinn, nicht aber einziger Zweck sein darf und sein kann. Solcher alleiniger Zweck erzeugt eben die traurigen Mißgriffe.

Prunkgewand wohl auch hemmen. Ein Vergnügen in einer Schule, welches nicht mit Schweiß der Schüler erkauft ist, ist eine recht pikante Zugabe zu den Lustgerichten unserer Zeit, und eine Schaustellung des Schülers außer dem Bereiche der Schulgemeinde stellt denselben auf ein Gerüste der Eitelkeit, wohin die Schulerziehung nicht reicht. Was den Schüler aus der stillen Welt der geistigen Thätigkeit nimmt, und ihn wohl zum Gegenstande der öffentlichen Anerkennung macht, das ist eine Emancipation aus der erziehenden Macht, und keine Gewalt bringt ihn wieder zurück, wenn nicht eigene Buße es endlich vermag. — Eine wichtige Untersuchung wird: 9. Kann die Schule das Kirchengehen ihrer Schüler fordern, oder muß sie es, oder muß sie das gottesdienstliche Leben und den kirchlichen Sinn innerhalb ihres eigenen Schullebens anbauen? Welcher Stütze und welcher Hülfe und welcher Vollmacht bedarf sie dazu von der Kirche?

Ein viertes Erziehungsmittel ist d. die Schulzucht. Die Schulpädagogik trifft hier allerdings mit der allgemeinen zusammen; aber die Schulstrafe hat noch ein anderes Moment, als die pädagogische des einzelnen Erziehers dem einzelnen Zöglinge gegenüber, und die Schulgewöhnung, denn diese gehört mit in die Schulzucht, nimmt in der Schule einen breitern und auch bedeutsamern Raum ein, als in dem von der allgemeinen Pädagogik zwischen Erzieher und Zögling gesetzten Verhältnisse. Die Schulgewöhnung deckt gleichsam für Unterricht wie Erziehung den Tisch, auf dem beide ihre Speisen auftragen. Man verwechselt ferner in den Werken, welche sich auf das Wesen und Eigenthümliche einer Schulerziehung tiefer einlassen, nicht selten das Schulgesetzliche, was allen Schulen oder doch Schulgattungen gemeinsam ist oder doch sein sollte, mit demjenigen, was in jeder Schule zwar der subjectiven Ansicht des Collegii unterworfen und anheim gegeben bleiben, aber was dennoch auf irgend eine Weise regulirt sein muß. Die Schulpädagogik hat daher aufzustellen: 1. Nach welchen Seiten hin die Schulgewöhnung ihr Augenmerk zu richten hat. Dieß dürfte viel mehr umfassen, als man meint, und die Schulzucht dürfte wesentlich erleichtert und viel fruchtbarer, aber auch viel milder gemacht werden können, wenn auf das Moment dieser Gewöhnung von den Schulen mehr Nachdruck und mehr Aufmerksamkeit verwandt würde. Consuetudo est altera natura. Dabei müßte 2. auch angegeben werden, welche Hülfsmittel dazu verwandt, welche Veranstaltungen getroffen werden müßten, um eine solche Gewöhnung möglichst schnell und möglichst sicher zu erzielen. Wenn man bedenkt, daß die erziehliche Kraft und die nachhaltige Wirkung der Familienerziehung in der Gewöhnung hauptsächlich liegt, so wird man be-

greifen, wie wichtig dieß Capitel in der Schulpädagogik iſt. Zur Unterſtützung dieſer Gewöhnung und gleichſam die Säule, an die ſie ſich anzulehnen hat, iſt das Geſetzliche. Darum muß 3. genau beſtimmt werden, was als Geſetz in der Schule gelten ſoll. Hiebei wird zur Sprache kommen müſſen, ob der Geſetzescodex der Schule nur allgemeine Principien oder eine beſtimmte Gruppirung des Gebotenen und Verbotenen aufzuſtellen hat. Entſcheiden kann und darf hierüber allein die erziehliche Aufgabe der Schule. Mit dieſen Unterſuchungen wird ſich diejenige verbinden 4., was dem perſönlichen Ermeſſen des einzelnen Lehrers überlaſſen werden kann, und was nicht. Aus dieſen Erörterungen wird ſich eine beſtimmte Schulordnung für jede einzelne Schule als eine Nothwendigkeit herausſtellen, welche freilich nur beiſpielsweiſe die Schulpädagogik darzulegen hat. Darum aber nur beiſpielsweiſe, weil die Schulordnung, ſo weit ſie nicht das Geſetzesmoment mehr in ſich enthalten ſoll, eine Hausordnung iſt, welche ſich nach den im Lehrercollegio vorhandenen Lehrerindividualitäten modificiren und in den verſchiedenen Schulen ſelbſt ſich auch weſentlich nach den ethiſchen Zuſtänden der Schulgemeinde beſtimmen muß. 5. Das Strafrecht und Strafmaaß der Schule muß durch die Schulpädagogik genauer als bisher ermittelt werden, und dazu wird die Frage über die Bedeutung der Schulſtrafe gar nicht umgangen werden können. Eine Strafe vor den Mitſchülern iſt eine andere als die unter vier Augen, wie denn das Vergehen, welches ſich aus der Gemeinſchaft heraus entwickelt, ganz anderer Natur iſt als dasjenige, welches lediglich aus der in dem Subjecte vorherrſchenden Vorſtellungswelt ſich entwickelt. Es darf nicht Alles auf gleiche Weiſe behandelt werden. Eben ſo wichtig und tiefgreifend iſt die für Schulen nothwendige Unterſuchung 6., welchen Raum man der Behütung einräumen muß oder darf. Die weichliche, oder um mit dem modernen Ausdrucke zu reden, die humane Zucht macht ſo ungebührliche Forderungen an das Behüten der Kinder von Seiten der Lehrer, daß ſie denſelben gar nicht mehr nachkommen können. Aber die erziehende Schule dürfte eine beſtimmte Grenze dieſes an ſich ja auch berechtigten Zuchtmittels finden. Es iſt ja eben nicht ſchwer zu beweiſen, daß das ſtets behütete Kind nicht erzogen wird, und noch leichter dürfte ſich aus der erziehlichen Aufgabe der Schule ergeben, daß die Behütung in den Schulen nur eine ſehr beſchränkte Bedeutung gewinnen und nie zu einer durchgreifenden Erziehungsmarime erhoben werden dürfte. Wiederum tritt zu dieſen Fragen die hinzu: 7. Wie viel Strafrecht jedem einzelnen Lehrer einzuräumen ſei? 8. Wann und unter welchen Umſtänden er nothwendig gegen die Strafenverhängung von Seiten der Schule als

erziehende Perſon zurücktreten muß? Je unklarer hierüber die Anſichten ſind, deſto genauer muß hier die Schulpädagogik dieſes Verhältniß beſtimmen. Denn ſetze man einmal den günſtigen Fall, daß die erziehliche Kraft aller einzelnen Lehrer ſo weit ausreichte, daß nie eine Schulſtrafe zu verhängen nöthig wäre, ſo dürfte dieſes ſo hoch gerühmte und anerkannte Verhältniß ein für die Schulerziehung ganz und gar nicht förderliches ſein. Wie paradox es auch klingen mag, es iſt dennoch wahr: eine Schule, welche gar keine Strafen von ihrer Seite als der erziehenden Perſönlichkeit zu vollſtrecken hätte, wäre keine erziehende Schule mehr. Darum fragt ſich eben: was muß dieſer Geſammtperſon auch da noch bleiben, wo allenfalls der einzelne Lehrer in jedem einzelnen Falle auch noch ausreichen würde? Es iſt wirklich noch nicht Alles das ſchön, was ſich von Außen ſchön ausnimmt. Eine in lauter Lehrerſubjectivitäten zerſetzte Schule wirkt nicht mehr als Schule und verliert ihre höhere Aufgabe. Endlich iſt zu erwägen, da die Schule Staats- oder Gemeindeinſtitut oder auch beides zugleich iſt, welch ein Antheil an dieſer Schulzucht den inſtituirenden Genoſſenſchaften bleiben müſſe. Namentlich wird hier die Frage entſtehen 9. über die Grenzen der körperlichen Züchtigung, der Freiheitsentziehung, der Relegation. Die Abhängigkeit der Schulen in dieſer Beziehung und ihre mannigfaltigen Beſchränkungen haben in der That der Schulzucht einen nicht unweſentlichen Abbruch gethan. Es iſt wirklich Sache der Schulpädagogik vom Begriffe der Schulerziehung aus, unbekümmert um Menſchen- und Zeitanſichten, auch im Bewußtſein eines ganz erfolgloſen Bemühens, dieſe Angelegenheit in die ſorgfältigſte Betrachtung zu ziehen. Es wird ja nur zu oft bei Remonſtrationen und Rectificationen der Schule und der Lehrer bei Beſtrafungen das Vergehen des Schülers als ein iſolirtes aufgefaßt, man beruft ſich nur zu oft darauf, daß die Schule ja eben dazu da ſei, den verdorbenen Schüler zu beſſern; aber man überſieht eben ſo oft, daß der Schüler eben kein iſolirter iſt, daß ſein Vergehen in der Gemeinſchaft nicht bloß eine perſönliche Schuld oder ein Schaden an ſeiner eigenen Sittlichkeit, ſondern ein Schaden an der Sittlichkeit der Gemeinſchaft ſei. Der Uebertreter des Geſetzes und der Ordnung ſchwächt ja auch zugleich für alle ſeine Genoſſen das Bewußtſein von der Heiligkeit und Unverletzlichkeit des Geſetzes und der Ordnung ab. Weil nun aber unmöglich eine unumſchränkte Vollmacht den Schulen nach dieſer Seite hin gegeben werden kann, aber auch eben ſo wenig und noch viel weniger die Principien der bürgerlichen Geſetzgebung Anwendung finden können und dürfen, ſo kann allein hierüber die Rückſicht auf die Erziehung durch die Schulen entſcheidend ſein. Darum

gehört dieß Capitel nirgend wo anders hin, als in eine Schulpädagogik. Dann wird zur Erörterung kommen 10., welches Zuchtmittel ſich die Schule in dem Gemeinſchaftsleben der Schüler und im Schulleben und in den einzelnen Gliedern dieſer Gemeinſchaft zu ſchaffen und anzubahnen hat. Jeder Lehrer und jede Schule kennt dieß Mittel und wendet es auch bewußt oder unbewußt an; aber wie? Ob immer heilſam? Ob in manchen und vielen Fällen zu rechtfertigen? Man überläßt gemeinhin dieſe Sache der Laune und dem Geſchicke eines jeden Lehrers, und wer es recht wirkſam anwendet, gilt wohl gar als tüchtiger Erzieher. Niemand ſieht und beachtet die Stacheln, welche hiedurch in das jugendliche Gemüth gedrückt werden; Niemand gibt ſich Rechenſchaft über die tiefen Wunden, die hiermit öfters den beſten Herzen geſchlagen werden. Leider wird dieß Mittel, deſſen man ſich faſt gar nicht erwehren kann, faſt immer falſch angewandt, weil man die Bedeutung des Schullebens, als des einzigen wahren Erziehungsmittels der Gemeinſchaft, nicht kennt, nicht würdigt, nicht anbahnt. Die Kinder bringen nur Uebles aus der Schule mit! Dieſer oft vernommene Stoßſeufzer der Eltern iſt die Charakteriſtik der Zucht der Gemeinſchaft. Endlich wird 11. die Unterrichtsform als Zuchtmittel noch eine Stelle finden müſſen. Dieſe Sache hat mit der Methode nichts zu thun, ſondern kommt nur im Unterrichte Mehrerer zur Sprache. Wie viel mit dieſer Form und mit der Handhabung des Gegenſtandes geleiſtet werden könne, braucht hier nicht noch wiederholt zu werden.

Das fünfte Erziehungsmittel e, das Schulregiment*, wird Vieles aus der allgemeinen Pädagogik vorausſetzen oder entlehnen können. Ob man die Furcht, die Ehre, die Scham, die Wahrheit, die ſittliche Reinheit, die Liebe, die Gottesfurcht ꝛc. als weſentliche Handhaben des Regiments nehmen müſſe, ob alle zugleich, ob eines vorherrſchend: das iſt Sache der allgemeinen Pädagogik. Die Schulpädagogik wird die Fragen zu beantworten haben: 1. Wie werden die Lehrer ſo weit ein Collegium, daß ſie zuſammen das Regiment führen können? 2. Oder darf und muß hier jedem Lehrer ſein eigenthümlicher (ethiſcher?) Standpunct überlaſſen bleiben und kann ein Lehrer mit einem ausgeprägten Charakter ſich in die gemeinſamen Regierungsmaximen einer Schule (gleichſam in eine Majoritätsanſicht) fügen? Oder

* Schulregiment wird nach Herbart und zwar in dem von Waitz in deſſen Pädagogik feſtgeſtellten Sinne genommen. Für Leſer, welche weniger hiemit bekannt ſein möchten, die Bemerkung, daß Schulregiment die Mittel umfaßt, welche die Schule (die Erziehung) in Bewegung oder in Wirkung ſetzt, um den freien Willen des Zöglings zu wecken, zu üben.

wenn das verneint werden ſollte: 3. Wie muß eine Lehrerbildung eingeleitet und geleitet ſein, damit dieſe für die Schulerziehung unerläßliche Einheit möglich werde? und 4. Wie muß ein Lehrercollegium geleitet werden, damit dieſe Einheit erhalten werde? 5. Welche Veranſtaltungen müſſen im Schulleben getroffen werden, daß die in dieſer Einheit anerkannten Regierungsmaximen in Wirkſamkeit geſetzt werden, und daß in ihnen jeder Lehrer immer wieder ſelber auch einen Halt findet? Nach Erörterung und Feſtſtellung dieſer erſten Vorfragen kommen die Unterſuchungen darüber: 6. Wie muß Zucht und Regierung in einander greifen? 7. Wie muß die erſtere in die letztere übergehen? Darf hier nach Gemeinſchaften — nach Claſſen, wie es gewöhnlich zu geſchehen pflegt — oder muß nach Schülerindividualitäten oder ſittlichen Individualitäten — nach Sittenclaſſen, wie es an manchen Schulen beliebt wird — oder nach Altersſtufen, wie es nach den gemeinen Lebensanſichten und nach der gewöhnlichen Anſchauung des Hauſes gefordert wird, oder nach irgend welchen andern Principien geſchieden und darnach der allmälige oder auch der beſtimmte Uebergang gemacht werden? 8. Wann muß oder kann der Schüler mehr oder minder emancipirt werden, und was muß ſchließlich ganz ſeinem freien Wollen anheim gegeben werden? Dieſe Frage hat zu verſchiedenen Zeiten eine ganz verſchiedene Beantwortung in der Praxis gefunden, und wird auch noch an verſchiedenen Schulen in verſchiedener Praxis beantwortet. Es wird mehr gefühlt als erkannt, daß die Erziehung nur dann erſt ihres Reſultates gewiß ſein kann, wenn noch innerhalb des Erziehungsraumes und der Erziehungszeit ein Feld der freien Willensäußerung geſtattet iſt. Dieß Feld kann ohne Schulleben und **freie Unterrichtsform** nicht gefunden werden. Was heute dafür angenommen iſt, das iſt eine Aufhebung der ſittlichen Wirkſamkeit der Schule. Ihm widerſetzt ſich daher jeder ſtrengere und ernſtere Lehrercharakter, und daher der Ausſpruch, daß mancher Lehrer für die Leitung der Primaner nicht tauglich, daß er zu penibel, zu pedantiſch ſei. Dieß Nachlaſſen der ſtrengen und geſetzlichen Forderungen an die gereiften Schüler iſt eine ganz unverzeihliche und gar nicht zu verantwortende Regierungsmaxime, welche entſchieden abgethan werden muß. Der Glaube hebt das Geſetz nicht auf, ſondern iſt Erfüllung des Geſetzes in dieſer Freiheit des Glaubens. Soll ein Zögling ein Uebungsfeld des freien Wollens haben, dann muß ſolches eben nicht das Feld ſein, auf welchem die Zucht bis dahin ſich gemüht und das Regiment gepredigt hat. Soll der Sohn des Hauſes ſchon als Sohn auch frei ſchalten, dann muß ihm neben dem Beſtellen des väterlichen Ackers nach dem Willen des

Vaters auch noch ein eigenes Ackerfeld überwiesen werden, wo ihm nur noch allenfalls der Rath des Vaters zur Seite geht, so weit der Sohn denselben wünscht oder so weit er dessen bedürfen möchte. Wird der Sohn Herr auf dem väterlichen Boden, so ist der Vater beseitigt und erhält noch allenfalls ein Altentheil. Aber es ist wieder entschieden eben so falsch, wenn man in der neusten Entwicklungsphase der Schulerziehung den gereiften Jüngling durchweg in der Zucht und im Regimente behält, so daß ihm nichts übrig bleibt, als das Gehorchen. Man zieht große Kinder, welche nie zu leitenden Kräften erstarken, sondern schließlich bei allem Gedünke von Freiheit und Unabhängigkeit nicht einmal erkennen, wie abhängig sie durch und durch sind. Man möge sich aber auch hierin nicht selber betrügen, indem man Freiheit und Selbstbestimmung oder Selbstentwicklung durch ein Nachlassen in der stündlichen oder wöchentlichen Controle der Thätigkeit des Schülers gesichert zu haben glaubt, und dabei ganz übersieht, daß Enderamina und deren Folgen eine weit schärfere Zuchtruthe sind als die mahnenden und strafenden Worte des Lehrers oder der Schule.

Demgemäß tritt als sechstes Erziehungsmittel f, der freie Unterricht noch hinzu, der in der Schulpädagogik und hauptsächlich in ihr seine Stelle finden muß. Er ist ein wesentlicher Theil des Schullebens und ein eben so wesentliches Regierungsmittel. Er unterscheidet sich von dem sogenannten Privatfleiße oder Privatstudium, in welchem man die Sache zu haben meint, ungefähr so wie die Bemühung um eigene und um öffentliche Interessen. Seine Nothwendigkeit ist aus dem Erziehungsmomente der Schule nachzuweisen, und in diesem Nachweise wird auch zugleich die Natur desselben für die verschiedenen Schulen angedeutet sein. Da nun diese Unterrichtsform eben eine neue, nur den Schulen eigenthümliche, von ihnen fast gar nicht angebaute, kaum hie und da der Beachtung gewürdigte, und von Manchen als unausführbar bezeichnete ꝛc. ist, so wird der engere Boden der Erziehung verlassen und auf das verwandte Gebiet der Didaktik hinaus geschritten werden müssen. Das Betrachtungsfeld wird eingetheilt werden müssen nach dem Anfange in den verschiedenen Gegenständen und auf den verschiedenen Stufen, nach Ausdehnung in den verschiedenen Stadien, nach Verknüpfung mit dem strengen Unterrichtsgange und Verwendung desselben für diesen. Sollte sich nun hiebei ergeben, daß nach der heutigen Organisation der Schulen und nach den an sie gestellten Forderungen ein solcher Unterricht keinen Platz greifen kann, dann bleibt der Schulpädagogik das Vertrauen, daß die vollendetere Idee endlich siegen müsse. Sollte sich finden, daß die zu Gebote stehenden Unterrichtsmittel

und Unterrichtskräfte dafür heute nicht ausreichen, so hat sie die Anbahnung und den Weg zum Ziele anzudeuten und die Ermöglichung der Zusammenwirkung aller derer, denen die Erziehung durch die Schulen und in der Schule am Herzen liegt, hoffend anheim zu geben. Gebäude, welche man aus dem Stegereife in einem Tage und auf der Stelle errichten kann, haben in der Regel nur angeklebten Putz und ermangeln der Dauer. Große Gebäude verlangen viele Arbeiter und ihr Aufbau verlangt lange Kraftanstrengung.

So hat hier nun einmal das eigentliche nächste Ziel der Pädagogischen Revue bezeichnet werden sollen. Den Freunden und Mitarbeitern sollte das Arbeitsfeld nach den verschiedenen Richtungen hin gezeigt und den Lehrern die Aussicht auf das, was gewollt wird, eröffnet werden. Möge dieß zugleich als ein Rechenschaftsbericht oder als eine Rechtfertigung über das bisher Dargebotene angesehen werden. Wie viel oder wie wenig für diese hochwichtige Aufgabe der Schulerziehungslehre geleistet sei, das wissen die Lehrer ohne Nachweis und darum ist ein solcher vermieden. Wie viel noch zu thun sei, das sagen die vielen hingestellten und umfassenden und tief einschneidenden Fragen. Verzeihen möge man, daß so oft auf das heute noch nicht Erreichbare hingewiesen ist. Es mußte das geschehen, um nicht den Schein zu erwecken und zu bestärken, als wüßte man nicht das Mögliche und gleich Ausführbare von dem zu scheiden, was erst allmälig angebahnt werden muß. Nennt man nun aber dasjenige, was man nicht gleich ins Leben einführen oder wie ein fertiges Gewand umhängen kann, unpraktisch und idealistisch, so ist das kein Vorwurf für den, welcher die Erlösung der Menschheit und des Einzelmenschen durch Christum glaubt, die sich hienieden nie ganz vollendet, und doch hienieden von der Gnade stets erfleht wird. Ist doch jede christliche Idee so ein Sehnsuchtsziel der Gläubigen, das nie erreicht wird in dem endlichen Leibe und doch das endliche Leben allseitig bestimmt. Wie dürfte die christliche Ethik aussehen, wenn sie nur das Wirkliche darstellen wollte? Wer kein Ideal mehr hat, der schreitet dem Grabe entgegen. —

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit von Karl v. Raumer. Zweite Auflage. Stuttgart 1846. Drei Bände.

Erster Artikel.

Die Beurtheilung eines Werkes, welches seit 1843 ins Leben getreten ist und sich der Gunst des Publicums in so hohem Grade erfreut, daß es nun bereits die dritte Auflage erlebt hat, scheint in der That post festum zu kommen; indessen hat der Unterzeichnete dieselbe für die pädagogische Revue doch unternommen, theils weil in einer Zeitschrift, welche vorzugsweise das allgemeine Interesse der Pädagogik vertritt, ein Werk, wie dieses, eine genauer eingehende Besprechung verlangt, ohne Rücksicht auf günstige oder ungünstige Aufnahme von Seiten des Publicums, theils weil er auch hofft, vielleicht ein kleines Scherflein zu der Vervollkommnung des Buchs mit beizutragen.

Der Verfasser ist in mehrfacher Hinsicht zur Abfassung einer Erziehungsgeschichte befähigt, theils durch sein bewegtes nunmehr siebenzigjähriges Leben voll reicher Erfahrungen, die sich ihm alle, mag er sie im unmittelbaren Verkehre mit der Jugend oder als Mensch in der großen Schule des Lebens gesammelt haben, unter dem höhern Gesichtspuncte der Pädagogik concentriren, theils durch eine große Vielseitigkeit des Wissens, wodurch er über verschiedene in das Gebiet des Jugendunterrichts fallende, zum Theil scheinbar weit von einander liegende Unterrichtsgegenstände, wie Mineralogie und Religion, ein selbstständiges Urtheil zu fällen vermag, theils endlich und namentlich durch ein Herz voll Liebe und Hingebung zur Jugend und zur Menschheit überhaupt in ihre Bildung, Entwickelung und Erlösung.

Bei aller Anerkennung aber, die wir dem Werke und ihrem würdigen Verfasser zollen müssen, würde man sich doch sehr irren, wollte man eine auch nur einigermaßen klare und anschauliche Geschichte der Pädagogik und der regen und mannigfaltigen Thätigkeit, die sich auf diesem Gebiete seit der Wiederherstellung der Wissenschaften offenbart hat, erwarten. Der Verfasser hat uns von einem zum Theil sehr subjectiven Standpuncte aus mehr gezeigt, was in diesem Zeitraume in

der Pädagogik und für dieselbe gesagt und gelehrt, als was darin gethan und gewirkt ist, er hat uns mehr eine Geschichte der pädagogischen Theorieen einzelner hervorragender Männer gegeben, nicht aber das lebendige Wirken und Schaffen vor Augen geführt, was sich geregt und gestaltet hat, und hat gewissermaßen mehr an die Geschichte der Kirche und höchstens der Philosophie angeknüpft, hat aber dabei die politische Geschichte und das wirkliche Leben zu sehr in den Hintergrund treten lassen. Wir erhalten dabei zum Theil sehr ausführliche Auszüge aus den Schriften der betreffenden Pädagogen. Aber diese Auszüge sind oft für den Ernst zu wenig und für den Spaß zu viel, denn wer sich genauer mit der Sache beschäftigt, liest die betreffenden Schriften selbst, und für den gewöhnlichen Leser müssen sie sich nur auf das Wesentlichste und Charakteristischste beschränken. — Nur in den seltenern Fällen, wo große Männer auch zugleich nach der praktischen Seite hin nachhaltig wirkten und wo ihre Worte zugleich Thaten wurden, wird uns ein Gesammtblick und eine Fernsicht von größerer Ausdehnung gewährt. Es hängt dieser Mangel mit dem Plane des Verfassers zusammen, seine Erziehungsgeschichte vorzugsweise als eine Folge von Biographieen darzustellen. Diese Methode hat allerdings ihre guten Seiten; sie hat etwas leicht Ueberschauliches, Gemüthliches, in Einzelnbildern Abgerundetes; sie gewährt aber nicht einen nur einigermaßen genauern Einblick in die Entwickelung und Gestaltung des Schulwesens, seine Einwirkung auf das Leben und seine Wechselwirkung mit demselben. So wenig wie eine bloße Geschichte der Könige im engern Sinne auch schon als Geschichte des betreffenden Volkes genügen kann, eben so wenig und noch viel weniger ist dieß möglich bei den Königen eines geistigen Gebiets, namentlich wenn dieß so tief ins unmittelbare Leben eingreift und die verschiedenartigsten Interessen berührt, wie das der Erziehung und des Unterrichts. Ueber den dritten Theil verweisen wir auf den Schluß dieses Artikels.

Wir übergehen die einleitenden Worte über das Mittelalter, das auf sechs Seiten absolvirt ist, wiewohl es auch hier nicht an reichem Stoffe zu Erörterungen fehlte, und bemerken nur, daß mit Aeußerungen, wie S. 5: „in solchem (schlechten) Latein sind jene unsterblichen Kirchenlieder gedichtet, jenes Dies iræ, Media vita! Ein einziges solches Kirchenlied wiegt alle lateinischen, dem Horaz und andern alten Dichtern nachgeäfften, Poemata der spätern Philologen auf", so hoch wir auch diese und ähnliche Kirchenlieder stellen, eigentlich nichts gesagt ist. Wir wollen gleich im Voraus bemerken, daß wir uns mit solchen und ähnlichen Seitenhieben in keiner Weise befreunden können. Sie scheinen uns der

Würde der Wissenschaft nicht angemessen und berühren zum Theil sehr unangenehm. So, um die Herbeiziehung Schiller's bei Gelegenheit des Erasmus zu übergehen, wird man plötzlich mit Eiskälte überschüttet, wenn die herrlichen und herzerwärmenden Worte, in welchen zuletzt Luther kurz charakterisirt wird, S. 180 folgenden Nachsatz haben: „Man messe (Luther's) Bildung nicht mit dem Maßstabe eines lateinischen Schulpedanten, auch nicht mit dem eines mephistopheliſchen Pseudogenies."

Uebrigens läßt sich nicht läugnen und war besonders hervorzuheben, daß das Mittelalter, so tief es in Handhabung der lateinischen Prosa, namentlich seit Gregor dem Großen, stand, in der lateinischen Poesie eine reiche Fülle von Productionen und eine große Gewandtheit der Auffassung und Darstellung zeigt, mit der man selbst den modernsten Stoff und den tiefst christlichen Inhalt in eine antike Form, in der sich jedoch der Reim bald geltend machte, zu kleiden wußte. Daß die Grammatik in den Hintergrund getreten, die Dialektik geherrscht habe, kann auch nicht für das ganze Mittelalter gelten, denn je früher desto mehr war Grammatik der Inbegriff alles Wissenswürdigen und begriff neben dem engern Sinne des Worts auch Alterthumswissenschaft und Geschichte in sich. Aus der Grammatik entwickelten sich, namentlich in Italien, zum Theil erst die andern Wissenschaften, wie ja auch viele Lehrer der Jurisprudenz und der Theologie, der beiden Hauptgebiete des abendländischen Mittelalters, vorher Lehrer der Grammatik waren. Daß sich im Laufe der Zeit der Begriff der Grammatik sehr verändert habe, darauf macht Herr v. R. bei Gelegenheit Melanchthon's S. 201 mit Recht aufmerksam. An die allgemeinen Bemerkungen über das Mittelalter schließt sich dann ein näheres Eingehen auf Dante, Boccaccio, Petrarca, deren Wichtigkeit und Bedeutung für das Sprachstudium besonders hervorgehoben und daran ihre Opposition gegen das Papstthum und Ablaßwesen geknüpft wird.

Die Entwicklung der classischen Bildung in Italien bis auf Leo X. bildet dann den nächsten Abschnitt. Besonders die Städte Oberitaliens, so wie auch Florenz und Rom wetteiferten in Begünstigung classischer Studien, und die fürstlichen Häuser, wie die Visconti's und Sforza's in Mailand, die Gonzaga's in Mantua, die Mediceer in Florenz und selbst die Päpste suchten sich durch Begünstigung der Wissenschaften Ruhm und Anerkennung zu verschaffen. Die Lehrer wanderten von einer Stadt zur andern und zogen viele Schüler an sich, ähnlich wie im zwölften und dreizehnten Jahrhunderte sich große wissenschaftliche Vereine oder die Universitäten bildeten, wie denn besonders die italienischen

Universitäten sich an ein beständiges Hin- und Herziehen großer Lehrer knüpfen. Johannes v. Ravenna und Manuel Chrysoloras werden zunächst hervorgehoben. Manche Aeußerungen, wie, daß seit siebenhundert Jahren in Italien Niemand die griechische Litteratur gekannt, würden sehr modificirt worden sein, wenn auf das Studium des Griechischen im mittelalterlichen Italien und namentlich in Unteritalien genauer eingegangen wäre.

Das Latein, wenn auch nicht in der alten classischen Form, kann man fast als eine lebende Sprache im Mittelalter betrachten. An Guarino und Vittorino von Feltre, welche die neuen allgemeinen wissenschaftlichen Ergebnisse nur auf dem besondern Felde der Erziehung und des Unterrichts zur Anwendung brachten und uns zwei Einzelbilder aus der praktischen Pädagogik gewähren, heben wir hervor das Dringen auf concrete Anschauung und die Anknüpfung an classische Muster im Gegensatze gegen die scholastische Abstraction, die Gymnastik, die im Mittelalter ganz darnieder lag, eine gewisse Bildung fürs Leben, und die Sorgfalt, mit der zugleich die sittliche und religiöse Bildung neben dem classischen Elemente überwacht wurde. Es fehlt nicht an Beispielen aus dem wirklichen Leben für diesen Umschwung, aber der Verfasser hat darauf zu wenig Rücksicht genommen. So erließ im fünfzehnten Jahrhundert der Herzog Friedrich von Urbino seine Beschlüsse lateinisch, ließ sich aus heiligen Büchern und aus Livius nur lateinisch vorlesen, und in dem dortigen Franziscanerkloster übte sich die Jugend im Werfen und Ringen.

Die Bemerkung, daß damals in Florenz viele Schüler nicht von Geistlichen unterrichtet seien, ist übrigens befremdend, da gerade in Italien neben dem geistlichen sich auch das weltliche Schulwesen, als Erbtheil der alten Römer, erhalten hatte. Schon im vierzehnten Jahrhundert werden uns in Mailand außer 70 Elementarschullehrern, die gewiß zu den Kirchen gehörten, 14 Lehrer der Grammatik und Logik erwähnt.

So lehrreich der Abschnitt über die beiden genannten Erzieher ist, so wenig können wir mit den drei folgenden Abschnitten über griechische Philologen einverstanden sein. Sie gehören in dieser Ausführlichkeit nicht hierher, sind zum Theil anderweitig schon vielfach behandelt, und es kam hier höchstens nur auf die Früchte und Ergebnisse für Erziehung und Unterricht an. Es ist Alles zu einseitig philologisch behandelt und neue Resultate sind nicht gewonnen. Und doch war hier des Neuen Manches hervorzuheben. Welch einen gewaltigen Einfluß äußert nicht das neuerwachte Studium Plato's, schon durch dessen dialogische Me-

thode im Gegensatze gegen den bisher herrschenden dihegematischen Aristoteles, für die Belebung und Erweckung des Geistes? das ideale Schönheitsprincip desselben, das damit zusammenhängende Studium der Antike in den Sammlungen griechischer Kunstwerke zu Florenz? — die erste Sammlung für römische Alterthümer verdanken Petrarca — das Dringen auf geschichtliche Anschauung u. s. w.? da finden wir das erste Buch mit Kupferstichen, nämlich einen 1481 gedruckten Dante, da die erste Reisebeschreibung von den griechischen Inseln, in demselben fünfzehnten Jahrhunderte durch Cyriacus von Ancona die ersten Inschriften und die ersten Zeichnungen von griechischen Monumenten. Dazu kam, daß damals die Gruppe des Laokoon gefunden wurde und den allgemeinsten Enthusiasmus erregte. Was sollen dagegen die Biographieen des Philelphus, Poggius, Valla, Politianus u. s. w., was die wiederholte Frage: „gibt es keine Sublimation ohne Prädigitation?“ Wir verkennen übrigens nicht den Einfluß des Griechischen und die Verbindung desselben mit dem Lateinischen, denn die Union, die im Gebiete des Glaubens zu Ferrara und Florenz 1438 umsonst angestrebt wurde, zeigte sich damals in der Wissenschaft und Kunst. — Unter den angeführten Ansichten Einzelner wird der Ausspruch des Picus von Mirandola: „Nichts ist einem Theologen schädlicher, als häufige und anhaltende Beschäftigung mit Euklids Mathematik“, S. 53 ein eigenthümlicher genannt; er ist aber ganz dem strengen Princip der katholischen Kirche entlehnt. Wir haben manche auch in der Wissenschaft hervorragende Päpste, aber nur zwei, die besondere Freunde der Mathematik und Physik waren, Sylvester II. oder Gerbert, der als Zauberer verschrieen war, und Clemens XIV. Ganganelli.

Treffend ist in dem Uebergange von Italien nach Deutschland der Gegensatz zwischen beiden Ländern hervorgehoben, wie man dort im Enthusiasmus für das Schöne die alten Sprachen trieb, besonders Plato, und einen schönen lateinischen Styl durch möglichst enges Anschließen an Cicero erstrebte — was nachher Erasmus so lächerlich machte — hier aber die Sprachen als das Tiefste und Göttlichste betrachtete, die Sprachen als die Offenbarungen des göttlichen Geistes ansah, so daß wir, wie Luther sagt: „das Evangelium nicht wohl werden behalten ohne Sprachen“. Das Wort von Johannes Reuchlin de verbo mirifico ist in dieser Beziehung höchst charakteristisch. Zunächst werden die Brüder des gemeinsamen Lebens geschildert, deren Wirksamkeit aber noch in zu engen Grenzen erscheint, wenn es S. 68 heißt: „es zog sich am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts eine Kette solcher Fraterhäuser

von Cambrai in den Niederlanden durch ganz Norddeutschland bis Culm in Westpreußen, von der Schelde bis zur Weichsel", denn auch die jetzt noch berühmte Schule zu Urach in Württemberg und eine Schule in Trier sind Stiftungen dieser Brüder. Auch fehlt es an genauerer Bestimmung und übersichtlicher Zusammenstellung dieser gerade in den Niederlanden sich bildenden Richtung, die einen ähnlichen Gegensatz gegen die italienischen Studien bildet, wie die damalige niederländische Malerei gegen die italienische. Während in Italien die hervorragenden Geister der Schönheit der Form huldigten, hatten es die Brüder mehr auf das Sittlich-Praktische und Tüchtige, so wie auf die Befestigung der Frömmigkeit abgesehen, namentlich auf ein genaueres Verständniß der Bibel; während dort die durch Bildung und Gelehrsamkeit Hervorragenden an den Höfen glänzten, sich im Widerscheine der Hofgunst sonnten und die Söhne und Töchter der Fürsten und Vornehmen unterrichteten, wandten dieselben hier ihre Sorge den Armen und dem Volke zu; während jene sich von der heimischen Sprache und Denkweise frei zu machen und ihre Gedanken und Namen in ein antikclassisches Gewand zu kleiden suchten — es ist fast unglaublich, wie weit damals die Gräcomanie ging — stützten diese sich auf die eigene Herzensempfindung und die Muttersprache, so daß sogar ein Rudolf Agricola, den doch Erasmus einen græcissimum und latinissimum dießseits der Alpen nannte, die Regel für das Uebersetzen und für das Lateinschreiben geben konnte: „was Jemand lateinisch schreiben wolle, müsse er immer vorher sorgfältig in der Muttersprache denken", S. 84 ff.; während endlich jene zum Theil über dem Studium heidnischer Schriftsteller das Christenthum vergaßen und namentlich die Unsterblichkeit der Seele bezweifelten, ist diesen das Wissen und die Erkenntniß eine Stufe und Vermittelung zur innigen Vereinigung mit Gott. Es ist bezeichnend, daß Johann Wessel, aufgefordert von Papst Sixtus IV., sich eine Gnade auszubitten, um eine griechische und hebräische Bibel bittet, und daß gerade in den Niederlanden das Studium der griechischen und hebräischen Sprache verbunden war und sich vorwaltend auf die heilige Schrift richtete. Vergl. S. 75 u. 124. Italiener und Niederländer waren übrigens beide Feinde der scholastischen Philosophie, jene aber nur, weil sie die Geistes- und Verstandesentwicklung hemme, diese gingen weiter und tiefer und nahmen auch Rücksicht auf die religiösen Anschauungen, die der Scholastik zu Grunde lagen, und neigten sich auch einer religiösen Reformation zu.

Nachdem S. 66—74 die Hieronymianer und ihre Verdienste um die Pädagogik im Allgemeinen hervorgehoben sind, verweilt der Verf.

zunächst bei Johann Weſſel und ſeiner Geiſtes- und Gemüthsverwandtſchaft mit Luther, womit ein Brief Goswins von Halen, des frühern Famulus von Weſſel, angeführt wird, dem wir den Kreis der damaligen Schulbildung entnehmen können, den ein tüchtiger Schulrector als eine Art von Ideal hinſtellt, nämlich alte, beſonders römiſche Autoren, die Bibel und die Kirchenväter, namentlich Auguſtinus. Von Mathematik kein Wort, von Geſchichte nur Kirchengeſchichte, und zwar geſtützt auf alte Autoren, wie Joſephus und die historia tripartita. Mit vollem Rechte iſt dann dem Rudolph Agricola ein beſonderer Abſchnitt gewidmet, denn wenn dieſer auch große Abneigung gegen eine Wirkſamkeit als praktiſcher Lehrer hatte und mehr einem ſtillen wiſſenſchaftlichen Studium zugewandt war, ſo iſt er doch durch ſeine vielſeitige Gelehrſamkeit, wie namentlich durch ſeine Kenntniß des Griechiſchen und Hebräiſchen, welches letztere er noch in ſeinem einundvierzigſten Lebensjahre bei einem bekehrten Juden erlernte — Juden waren damals faſt die einzigen Lehrer des Hebräiſchen — und durch ſeine kerngeſunden pädagogiſchen Winke und Anſchauungen, wie durch ſein Auftreten gegen den gedächtnißmäßigen Mechanismus von großer Wichtigkeit. Auch er ſagt: „ich habe mein Alter, ſofern ich alt werde, dem Studium der heiligen Schrift beſtimmt", womit zu vergleichen S. 87 ſeine Anſicht über die Gebrechen der katholiſchen Kirche, iſt aber auch dem Studium der Naturwiſſenſchaften nicht abgeneigt, die damals, wie überhaupt die Anſchauung der Natur, durch die Entdeckung neuer Länder, Menſchen, Thiere und Pflanzen und durch die Erweiterung des äußern Geſichtskreiſes einen großen Aufſchwung erhielten oder vielmehr ſich eine Stellung im Jugendunterrichte anzubahnen begannen, was mit dem oben bei Gelegenheit des Picus von Mirandola Erwähnten eng zuſammenhängt. Wie Halen ſeinen Geſchichtsunterricht auf alte Autoren ſtützt, ſo Agricola großentheils ſeine Unterweiſung in den Naturwiſſenſchaften.

Unter allen Gebieten Deutſchlands war damals keines pädagogiſch ſo wichtig als Weſtphalen, das ſich mit den Niederlanden innig berührte. Zu den berühmteſten weſtphäliſchen Gelehrten und Schulmännern gehörten Alexander Hegius, der Kenntniß des Griechiſchen für die Baſis aller Bildung erklärte, Rudolph von Langen, der nicht allein, wie unſer Verfaſſer ſagt, ein lateiniſcher Dichter war, ſondern der der früheſte lateiniſche Dichter unter den Deutſchen hieß, Hermann von Buſch, auch ein weſtphäliſcher Edelmann, wie denn überhaupt manche Edelleute, wie von Dalberg, von Spiegelberg, von Elen, eine Zeit lang Rector in Münſter, u. ſ. w., die Humanitäts-

studien pflegten und sich durch wissenschaftlichen Eifer auf den Universitäten auszeichneten, so daß Göthe in seinem Götz das in Bologna und Italien häufige Sprüchwort: „so fleißig, wie ein Deutscher vom Adel", mit Recht als ein charakteristisches Zeichen der Zeit anführen konnte. Busch, der das Gymnasium zu Deventer, die Universitäten Heidelberg und Tübingen besucht hatte und zweimal in Italien gewesen war, ist uns nicht allein wichtig durch seinen Kampf mit den Kölnern, sondern auch dadurch, daß er in den Städten Westphalens und des nördlichen Deutschlands herumreiste und durch öffentliche Vorlesungen, denen wir hier zuerst begegnen, und die sich an die öffentlichen Vorlesungen über Dante und die neu erwachte griechische Litteratur und namentlich über Plato in den italienischen Städten, wie besonders in Florenz, anschlossen, das Interesse für classische Litteratur auch in weitern Kreisen anregte und verbreitete.

Daher damals in Norddeutschland das rege geistige Streben und der Zudrang zu den gelehrten Studien, der auch auf die spätere Zeit sich verpflanzte, so daß z. B. 1603 das Johanneum in Hamburg 1100 Schüler zählte, wovon allein 130 in Prima saßen. Aehnlich war die Frequenz in den Niederlanden selbst in kleinern Städten, wie in Zwolle, wo schon im fünfzehnten Jahrhundert die Schülerzahl 800 bis 1000 betrug. Dergleichen, wie die Zuchtmittel, durch welche eine so große Schülerzahl in Zaum und Ordnung gehalten wurden, hätte wohl auch einige Erwähnung verdient.

Als Professor der Geschichte nach Marburg berufen, welche Universität die erste war, die ohne päpstliche Bestätigung errichtet wurde, 1527, las Busch über Livius und Augustin und gibt also auch seinen Geschichtsvorträgen eine altclassische und altkirchliche Grundlage, ähnlich wie wir es schon oben bei der Kirchengeschichte und den Naturwissenschaften gesehen haben.

Der Verf. macht uns öfter auf die Bedeutung des Griechischen aufmerksam, und hebt dahin gehörige Aussprüche und Ansichten einzelner Männer hervor, es ist aber zwischen Theorie und Wirklichkeit oft ein großer Sprung, und es durfte daher das Gymnasium zu Münster nicht übergangen werden, weil es das erste und lange Zeit das einzige war, wo das Griechische gelehrt wurde, wahrscheinlich schon seit 1500. Durch Benutzung besonderer Monographieen über das münster'sche Schulwesen von König, Cornelius, Krabbe hätte hier überhaupt das Gegebene vielfach ergänzt und belebt werden können. Nicht minder vermissen wir eine schärfere und mehr als gelegentliche Erwähnung Kölns, das als die Burg des Alten und Herkömmlichen einen wahren

Gegensatz gegen das damals so lebenskräftige Westphalen bildet, so nahe sich auch die Kölner und die westphälische Malerschule damals berührten. Aus Köln wurde Busch zweimal verjagt, wie er denn auch aus Rostock und Leipzig vertrieben wurde und zwar namentlich, weil er gegen das Doctrinale, die damals gewöhnliche lateinische Grammatik, schrieb, für welche die alte Schule mit einem solchen Eifer kämpfte, wie die neue Kirche für die heilige Schrift. So wurde der auch als Humanist und lateinischer Dichter berühmte Johannes Murmellius, weil er sich in seinen Vorlesungen über den Barbarismus der Sprache aufhielt, von der Kölner Universität ausgestoßen und vertrieben, ähnlich wie vor ihm der Kölner Bartholomäus und die beiden Brüder Servatius und Johannes Aedicollius, und wie nach ihm gegen 1504 Johannes Cäsarius.

An den genannten Humanisten können wir sehen, wie innig die Reformation der Schule mit der Reformation der Kirche zusammenhing, und welch einen großen Einfluß das Studium des Plato und des Augustinus hatte, denn auch diesem wandte man sich damals mit besonderer Liebe zu, wie ja auch die 1502 gestiftete Universität Wittenberg ihn zu ihrem Schutzpatrone erkor. Die meisten der oben erwähnten Männer neigten sich in Wort und That in ihrem spätern Leben der Kirchenverbesserung zu. Nur bei einem ist wegen Mangels an Herzenstiefe und an festem sittlichen Halte das Gegentheil der Fall, bei dem berühmten Erasmus von Rotterdam, der S. 95 bis 112 behandelt wird. Erasmus war vermöge seines Scharfsinnes und seiner Satire mehr ein Mann des Niederreißens als des Aufbauens, und so hat er denn auch die Schwächen und Gebrechen der damaligen Kirche mit ans Tageslicht gezogen, wie namentlich in seiner Lobrede auf die Narrheit; als es aber galt, Entsagung, Energie und offenes, entschiedenes Auftreten für das Neue zu üben, da zog er sich feig zurück. Diese Haltungslosigkeit des Erasmus ist gut hervorgehoben, und wir machen besonders auf die trefflichen Schlußworte über denselben aufmerksam. Erasmus ist vor allen Dingen wichtig durch die Beförderung des Studiums der griechischen Sprache, theils durch das von ihm zum erstenmale herausgegebene griechische neue Testament, durch welches namentlich auch Zwingli angeregt wurde — wie denn Basel, wo auch Erasmus einige Zeit wirkte, der Hauptort für die schweizerische Reformation wurde, ähnlich wie Wittenberg für Mittel- und Norddeutschland — und durch seine von der Vulgata abweichende Paraphrase desselben, theils durch seine Uebersetzung der griechischen Grammatik des Theodor Gaza, theils durch seine Anschließung an Quinctilian und namentlich an dessen Vorschrift, aus dem Griechischen ins Lateinische zu übersetzen, S. 109

und 110, theils durch Pflege einer guten Latinität, ohne die einseitige und übertriebene Nachäfferei eines Cicero, die damals vielfach herrschte und die er lächerlich machte, und endlich dadurch, daß er bei dem Studium der alten Sprachen die rein formale Betreibung verwirft, sondern demselben auch eine reale Grundlage zu geben sucht, in ähnlicher Art, wie wir schon oben dieß Studium griechischer Antiquitäten in Italien, bei Gelegenheit der wiederauflebenden griechischen Sprache, erwähnt haben, indem er vom Lehrer, außer dem grammatischen und sprachlichen Verständnisse, auch Einsicht in das Sachliche, Alterthümer, Geschichte, Verfassung u. dgl. verlangt. So sehen wir damals schon eine philologische Richtung hervortreten, wie sie in der neuesten Zeit namentlich durch August Boeckh angebahnt worden ist, eine Richtung auf das Reale und Sachliche in weiterm Sinne, die wir gegenwärtig die herrschende nennen möchten. Die gleich Anfangs gerügten Mängel unsers Buches, es sei zu einseitig theoretisch und gebe zu viel Auszüge, zeigen sich auch bei Erasmus. Welch ein anschauliches Bild erhalten wir von demselben über die strenge und blutige Zucht, die damals in den Collegien zu Paris herrschte, in welchen sich Erasmus 1496 einige Zeit aufhielt, und wo Peitschenhiebe mit finsterer Strenge bei der erwachsenen Jugend angewandt wurden? Davon kein Wort, wie denn überhaupt auf das Schulleben des Erasmus zu wenig eingegangen ist, während wir aus seinem Dialoge — er handhabt den Dialog mit besonderm Geschick — Ciceronianus sive de optimo dicendi genere einen sehr ausführlichen Auszug erhalten.

Nach Erasmus wird die damals berühmte Schule zu Schlettstädt in Unterelsaß, welche der 1490 verstorbene Rector Dringenberg, auch ein Westphale und Schüler der Hieronymianer zu Deventer, zu hoher Blüthe erhoben hatte, kurz geschildert. Ob diese Schule schon um 1520 verfiel, wie H. v. R. behauptet, ist wohl zu bezweifeln, denn der berühmte Kaspar Stüblin, so viel mir bekannt, der erste Deutsche, der einen griechischen Dramatiker bearbeitete und übersetzte, war in der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts dort Schulrector und widmete dort den 22. October 1558 seine lateinische Uebersetzung der Tragödien des Euripides dem Kaiser Ferdinand dem Ersten. Zu den 3 südlichen Orten, welche als geistige Centralpuncte genannt werden, dürfte wohl noch Freiburg im Breisgau zu zählen sein, welches damals die Brücke für den Humanismus nach Franken, wie namentlich nach Würzburg, wurde.

Johannes Reuchlin, dessen Leben und Wirken uns S. 115—123 vorgeführt wird, lernte in Paris und Basel Griechisch bei gebornen Grie-

chen, die nicht allein in Italien als Lehrer ihrer Sprache auftraten, eben ſo Hebräiſch von gebornen Juden und zeichnete ſich außerdem beſonders durch ſeine Fertigkeit und Gewandtheit im Lateinſprechen aus. Reuchlin ſchrieb eine griechiſche Grammatik unter dem Namen *μικροπαιδεία*, gleichſam eine allgemeine Unterweiſung im Kleinen, und war der erſte, der eine hebräiſche Grammatik — beide Sprachen lehrte er in Tübingen — herausgab. Er ſagt von ſich: „ich bin von allen der Erſte, welcher das Griechiſche wieder in Deutſchland eingeführt hat und von allen habe ich zuerſt der Kirche die Kunſt und das Studium des Hebräiſchen geſchenkt, Exegi monumentum aere perennius“ S. 122, und hatte natürlich auch beſonders mit den Kölnern zu kämpfen. Er hat die Bedeutung der Univerſität Tübingen als einer Hauptpflanzſtätte für das Studium des Hebräiſchen in Deutſchland gegründet und iſt einer der wichtigſten Vorläufer und Begründer der Reformation. Durch ihn kam ſein naher Verwandter und Lieblingsſchüler Melanchthon, der ſogenannte Praeceptor Germaniae, nach Wittenberg. Reuchlin ſelbſt ſuchte mit echt deutſcher Tiefe in der Schrift Gott und erfaßte die Sprache als Offenbarung des Göttlichen, denn „Gott iſt Geiſt, das Wort iſt ein Hauch, der Menſch athmet, Gott iſt das Wort.“ — Aus dem Rückblicke, welcher ſich an den Abſchnitt von Reuchlin knüpft, hebe ich nur die eine Stelle hervor, wo von den Ausartungen in Folge des neuerwachten Studiums der alten Sprachen die Rede iſt, S. 125 und 126. „Man ſetzte auch jeden, welcher die Form eines Claſſikers mit einigem Geſchick nachäfft e, dieſem Claſſiker gleich. Daher war man ſo freigebig mit der Epithetis: ein zweiter Cicero, ein zweiter Flaccus —“, — und bemerken hiezu, daß dergleichen nicht erſt damals gebräuchlich wurde, ſondern daß dieſe Sitte im ganzen Mittelalter herrſchte. Die zahlreichſten Beiſpiele dafür finden ſich bei der Bezeichnung der Mitglieder, die zu der angeblichen Akademie Karls des Großen gehörten. Das alte Teſtament wie das claſſiſche Alterthum boten reichliche Vergleichungen dieſer Art dar. So wenig man auch Griechiſch trieb, hieß doch Angilbert, der Schüler Alcuins, ein zweiter Homer, und Prosper, Mönch von Monte Caſſino, ein zweiter Pindar. Andere Zeiten haben andere Bezeichnungen, wie die eines doctor incomparabilis. Wenn es ferner heißt, die Lehrer ſeien nur Anfänger geweſen, denn der ſo tüchtige Rector Hegius (ein übrigens ſehr vielſeitiger und auch in der Mathematik bewanderter Mann, daher ihn auch Lange gern nach Münſter ziehen wollte) habe ſich von Agricola über Bedeutungen griechiſcher und lateiniſcher Wörter und über Syntaktiſches belehren laſſen müſſen, ſo mag dieſer Beweis nicht eben ſchlagend ſein. All unſer Wiſſen iſt Stückwerk.

Luthers Ansichten über Erziehung und Unterricht werden uns dann S. 127—180 dargelegt; zunächst die Hauptereignisse seines Lebens, wobei wir jedoch das Jugend- und Schulleben zu wenig berücksichtigt finden. War einmal der Rector der Schule zu Eisenach erwähnt — derselbe heißt übrigens nicht Treborius, sondern Trebonius — so konnte auch angeführt werden, daß derselbe für besonders human und höflich galt, weil er die Schüler beim Eintreten in die Classe durch Entblößung des Hauptes begrüßte, da unter ihnen künftige Bürgermeister, Doctoren u. s. w. säßen. Im Gegensatze gegen Melanchthon, den vorzugsweise sogenannten præcepter Germaniæ, hat man sich vielfach bemüht, Luthers pädagogisches und geistiges Leben und Wirken auch in einem Worte auszudrücken, und H. v. R. nennt ihn treffend den Seelsorger seines Volks.

In Luthers Pädagogik tritt uns vor allen Dingen das schöne Maß zwischen Milde und Strenge, Freiheit und Gehorsam, Gewährung und Entsagung hervor; sie ist dabei eine wahrhaft religiöse in der Freiheit und zur Freiheit der Kinder Gottes. Da ist kein Gegensatz von Realismus und Humanismus, zwischen Classisch und Christlich, zwischen Lateinisch und Deutsch, welche letztere Sprache zu gebrauchen man nach ihm öfter verbot, um jene zu fördern, als den wahren Träger des Humanismus, sondern Alles ist Christus. Luthers Schriften lassen uns manchen tiefen Blick in den damaligen traurigen Zustand und die finstere Zucht der Schulen thun, und namentlich die an die Rathsherren aller Städte Deutschlands S. 145—164 gibt manche tiefe Wahrheiten, wie die herrliche Stelle über den Nutzen der alten Sprachen, S. 150 bis 154, welche er als die Basis eines rechten Verständnisses des Evangeliums, während sie in den Augen einiger finsterer Mönche und religiösen Schwärmer, wie zum Theil der Schwenckfeldianer als unchristlich galten, und als die Handhabe betrachtet, an der sich erst die Muttersprache — die Beziehung auf dieselbe und die Hervorhebung deutschen Wesens und Lebens ist besonders wichtig — in Wahrheit recht lernen lasse. Von der Zeit des Zurücktretens der alten Sprachen leitet er den Verfall der Kirche ab. Besonders auch eifert er in der genannten Schrift, S. 167, gegen die mönchische und herzentfremdende Zucht in den Schulen, die er aus eigener Erfahrung kennen gelernt hatte, denn er wurde an einem Vormittage in der Schule „fünfzehn Mal wacker gestrichen."

Das höchste Ziel alles Lernens ist Luthern die Erkenntniß der heiligen Schrift, das Mittel dazu das Erlernen der alten Sprachen, wobei er die Grammatik mit Uebungen im Gebrauche verbunden wissen will, denn Leben und Anschaulichkeit sind ihm sehr wichtig, und

das Wortverſtändniß nur durch Sachverſtändniß für möglich hält. Vergl. S. 172 und 173 den Abſchnitt „reale Realien“ und die „Geſchichte“. Die Nothwendigkeit und der Nutzen einzelner Unterrichtsgegenſtände wird zum Theil in höchſt treffenden Bildern und Vergleichungen dargelegt, wie denn Luther gerade darin auch eine große Meiſterſchaft beſitzt. So z. B. bei dem Abſchnitte von der Dialektik und Rhetorik.

Auf die Anordnung oder vielmehr Einordnung des Einzelnen in unſerm Buche gehen wir hier abſichtlich nicht genauer ein, und bemerken nur, daß einzelne Forderungen Luthers, die neu und eigenthümlich ſind, nicht gehörig motivirt und in ihrem geſchichtlichen Zuſammenhange dargelegt ſind. So hängt der Abſchnitt „Ermahnung die Kinder ſtudiren zu laſſen“ mit den großen Veränderungen zuſammen, die damals nach den großen Länderentdeckungen in Handel und Wandel vorgingen, ſo daß die Eltern aus ihren Söhnen vorzugsweiſe gern Kaufleute zu machen ſuchten, und materielle und praktiſche Intereſſen die geiſtigen und wiſſenſchaftlichen abſorbirten. Luther ſelbſt, und nur aus ſeinen Schriften wollen wir das Fehlende ergänzen, ſchildert ſeine Zeit treffend alſo: „Solch Bauen und Pflanzen iſt nicht geweſen ſo gemein in aller Welt, eben ſo nicht ſolch köſtlich und mancherlei Eſſen und Trinken. Das Kleiden iſt ſo köſtlich worden, daß es nicht höher mag kommen. Wer hat auch je ſolche Kaufmannſchaft geleſen, als jetzt um die Welt führet und alle Welt verſchlinget? So ſteigen auf und ſind aufgeſtiegen allerlei Künſte, Malen, Sticken, Graben, daß es ſeit Chriſti Geburt nicht Gleichen hat; da kommen hervor die Sprachen und allerlei Weisheit, — es iſt auf's Höchſte kommen. — Es iſt vorhin ein ſolcher Witz und Vernunft und Verſtand in der Chriſtenheit nicht geweſen, und in zeitlichen und leiblichen Sachen, ich geſchweige der neuen Fünde als Buchdrucken, Büchſen u. ſ. w.“ An einer andern Stelle hebt er die neuen Bedürfniſſe gegen die frühere Einfachheit des Lebens hervor. In ſeinen jüngern Jahren hätten auch die Reichen Waſſer getrunken, während man ſpäter ſchon angefangen habe, die Kinder an Wein zu gewöhnen.

Nicht minder wirkten die kirchlichen Veränderungen, ſo ſehr ſie auch ſonſt Erziehung und Unterricht förderten, bei egoiſtiſchen und materiellen Eltern lähmend und hemmend ein, weil der Eintritt in die Klöſter verſchloſſen und das Gelingen zu geiſtlichen Stellen erſchwert war. In einer darauf bezüglichen Stelle der Schrift an die Bürgermeiſter und Rathsherrn allerlei Städte im deutſchen Lande ſagt Luther: „Weil der fleiſchliche Haufe ſieht, daß ſie ihre Söhne, Töchter und Freunde nicht mehr ſollen oder mögen in Klöſter oder Stifte verſtoßen, — will nie-

mand mehr lassen Kinder lernen noch studiren. Ja, sagen sie, was soll man lernen lassen, so sie nicht Pfaffen, Mönche und Nonnen werden sollen?"

Weil die äußere Welt in ihrer Bedeutung sich in fast allen Beziehungen geltend machte, dringt Luther auch auf Unterricht in den Naturwissenschaften und in der Geschichte, wie auch auf Leibesübungen. S. 173 ff. Alle drei Gebiete lagen im Mittelalter entweder ganz darnieder, oder traten nur hie und da bei besondern Ständen hervor. Die Natur war des Teufels und die, welche sich mit ihr beschäftigten, Aerzte und Naturkundige, galten, wie wir schon oben zu S. 53 erwähnten, für Zauberer und Diener des Teufels. Araber, Juden und Griechen pflegten fast ausschließlich diese Gebiete, denen die abendländische Kirche feindlich war. Erst die Zeit der Minnesänger war die einer sinnigen Naturbetrachtung und in dem Aufblühen und Verblühen der Bäume und Blumen fand man ein Spiegelbild des wechselvollen Menschenlebens. Auch hier folgte der Poesie bald die Prosa. Im dreizehnten Jahrhundert wurden nun auch die physischen Schriften des Aristoteles studirt und damit, wie durch den in Folge der Kreuzzüge gehobenen Handel und Verkehr, durch die sorgfältige Benutzung der Naturproducte und Naturkräfte u. s. w. wurde der Natur überhaupt mehr Sorgfalt und Beachtung zugewandt. Besonders beginnt hier mit Roger Baco eine neue Zeit. Wie aber Luther Alles mit einem christlich frommen Sinne und einem echt deutschen Gemüthe erfaßt, so auch die Natur und ihre Erzeugnisse. „Wir beginnen", sagt er S. 173, „von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott sei; darum loben und preisen wir ihn und danken ihm."

Wir haben zwar schon oft gesehen, daß seit der Wiederherstellung der Wissenschaften das bloß Formelle bei Betreibung der Alten nicht mehr genügte, daß man auch auf den Inhalt einzugehen, das Sachliche zu erkennen, das Factische sich anzueignen suchte, kurz wie das Geschichtliche im weitern Sinne sich geltend machte; aber eine so tiefe und gediegene Auffassung der Geschichte, wie bei Luther, ist uns bisher noch nicht vorgekommen. Es leuchtet uns hier dieselbe Tiefe und dieselbe Frömmigkeit entgegen, wenn er Seite 174 sagt: „Die Historien sind nicht anders, denn Anzeigung, Gedächtniß und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdient Böses oder Gutes." —

An die Wiederherstellung der Wissenschaften und namentlich des

Griechiſchen, wovon wir ſchon manche Frucht geſehen haben, möchte ich die Wiedergeburt der Muſik und Gymnaſtik knüpfen, die beide Luther auf's Dringendſte empfiehlt. Beide faßt er in ihrer ſittlichen Bedeutung auf, ſowohl dieſe, die im Mittelalter nur in den Turnieren der Ritter und etwa in den Freiſchießen und Schützenfeſten der Bürger — alſo Erwachſenen — beſtand, weil man durch ſie von ſo manchem Schlechten abgehalten werde, als auch jene, der beſten Künſte eine. „Die Muſika", heißt es S. 179, „iſt eine Gabe und Geſchenk Gottes, nicht ein Menſchengeſchenk. So vertreibt ſie auch den Teufel, und macht die Leute fröhlich: man vergiſſet dabei alles Zornes, Unkeuſchheit, Hoffart und anderer Laſter. Ich gebe nach der Theologie der Muſika die höchſte Ehre."

Der energiſche und ungeſtüme Luther und der ſanfte und milde Melanchthon ergänzten ſich gegenſeitig auf das Schönſte. Ihr Verhältniß zu einander und ihre gegenſeitige Wechſelbeziehung hat Luther ſelbſt höchſt treffend bezeichnet in den Worten: „Melanchthon fährt ſäuberlich und ſtill daher, bauet und pflanzet, ſäet und begeußt mit Luſt nach ſeinen reichlichen Gaben; ich aber muß die Klötze und Stämme ausreuten, die Pfützen ausfüllen, und bin der grobe Waldrechter, der Bahn brechen und zurichten muß." Melanchthon war der Mann der ſtillen Häuslichkeit und der ſtillen, geräuſchloſen Wirkſamkeit eines Gelehrten. Dort iſt ſeine Familie und ſeine Frau ſein Halt in ſeinem öffentlichen Wirken. Luthers gewaltige Perſönlichkeit, Melanchthons Humanismus hat uns neulich Schubart in dieſen Blättern dargelegt*, und er findet auch in unſerm Buch S. 180 bis 213 und in der zweiten Beilage S. 391 bis 394 eine ausführlichere Behandlung; zunächſt ſein äußeres Leben und Streben, welches letztere ſehr univerſell war und alle Gebiete des Wiſſens umfaßte, dann ſeine große Wirkſamkeit als akademiſcher Lehrer, als welcher er bisweilen an 2000 Zuhörer hatte, denen er auch ſonſt mit Rath und That kräftig zur Seite ſtand, wie denn überhaupt damals auf den Univerſitäten ſich Profeſſoren und Studenten enger an einander anſchloſſen als ſpäter. In dieſer Hinſicht iſt beſonders lehrreich das Leben eines der berühmteſten Helmſtädter Lehrers, des Johannes Caſelius. Zum praktiſchen Schulmanne hielt ſich Melanchthon ſelbſt nicht für geeignet, daher er auch die Rectorſtelle in Nürnberg, welche Stadt er mit Florenz verglich, ausſchlug, und zwar namentlich aus einem ſcheinbar nicht ſtichhaltigen, aber gewiß triftigen Grunde, „eine ſolche Stelle verlange einen rhetoriſch ausgebildeten Mann — ſein Styl aber ſei trocken und nüchtern (er hat

* Päd. Revue XXXIII, 336 ff.

auch nie gepredigt), die Redeweise eines Gymnasiallehrers müsse aber blühend und reich sein"; denn da das Wort das Hauptmittel der Disciplin ist, so ist eine gewisse Gabe der Beredtsamkeit auch ein wichtiges Erforderniß. Auch in seinem Schulplane dringt er besonders auf Einfachheit, und ist sowohl gegen das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände, als gegen Verbindung verschiedener Alters- und Bildungsstufen. Den ganzen Lehrstoff von der Elementarschule bis zum Gymnasium theilt er nach drei Haufen. Das Latein nimmt die Hauptstelle ein, und er knüpft es gleich an die ersten Elemente des Lesens und an die damit verbundene Unterweisung im christlichen Glauben. Täglich am Abend sollen den Kindern etliche lateinische Worte, „wie dieß vor Alters geschehen" und eine Sentenz aus einem lateinischen Schriftsteller — am meisten sei Terenz, der überhaupt damals nächst Cicero besonders getrieben wurde, für die Schule geeignet, S. 209 — aufgegeben werden. Einen Tag der Woche bestimmt er ausdrücklich zum Religionsunterrichte und empfiehlt zum Auswendiglernen leichte Psalmen, zum Lesen das Evangelium Matthäi und leichtere paulinische Briefe; die Musika hat in seiner Schule auch ihre Stelle. Erst in der höchsten Classe, dem dritten Haufen, finden wöchentlich einmal schriftliche Uebungen in Prosa und in Versen statt; dagegen soll, so viel als möglich, nur lateinisch gesprochen werden, ein Mißbrauch, den wir auch bei andern berühmten protestantischen Schulmännern und namentlich auch bei den Jesuiten sehen werden. — Wie groß Melanchthons Vielseitigkeit und wie ausgedehnt seine theoretische Wirksamkeit war, sehen wir besonders an der großen Zahl der von ihm verfaßten und damals allgemein verbreiteten Lehrbücher. Er schrieb nämlich eine griechische und eine lateinische Grammatik, 2 Lehrbücher der Dialektik, eines der Rhetorik, eines der Ethik und eines der Physik, S. 197 und 201 u. s. w., wo Alles im Einzelnen gut ausgeführt ist. Melanchthon ist ein Feind der sogenannten bloßen cursorischen Lectüre und dringt auf strenges grammatisches Wissen, weil die Zucht der Regeln der Grammatik auch sittliche Folgen für das Leben habe. Namentlich ist ihm eine strenge exegetische und grammatische Bildung wichtig für die Theologie, S. 198, 207, in der Unwissenheit die traurigsten Folgen habe. Bei seiner Einfachheit, Gründlichkeit und Wahrheitsliebe ist Melanchthon, ähnlich wie einst Sokrates, ein entschiedener Gegner sophistischer Scheinweisheit und gelehrter Anmaßung. Zur Ergänzung des über Melanchthon Gesagten dient aus dem Folgenden besonders der Abschnitt über verbalen Realismus S. 323—330.

Melanchthon sagt in einem Briefe, daß kein deutscher Stamm da-

mals so viele Gelehrte habe, daß nirgends so viele aus dem Volke der Wissenschaften kundig wären, nirgends mehr Anlage für Poesie und Beredtsamkeit vorhanden sei, als in Schlesien. Unter Melanchthons Schülern ist aber auch keiner pädagogisch so bedeutend als der Schlesier Valentin Friedland Trotzendorf, durch dessen gewaltige Persönlichkeit sich die Schule zu Goldberg wie ein Meteor zu hohem Glanze aus dem Dunkel erhob, zwar bald wieder sank, aber doch auf weitere Kreise und namentlich auf Schlesien dauernd einwirkte und mit den Grund zu der geistigen Höhe legte, die namentlich in der ersten schlesischen Dichterschule sich bekundet, welche Gervinus mit Recht in seiner Geschichte der poetischen Nationallitteratur der Deutschen zum Theil zurückgeführt hat. Trotzendorf ist besonders dadurch wichtig, daß er sich zur Aufrechthaltung der Zucht und zur größern Ausdehnung des Unterrichts der Schüler selbst bediente. Seine Schule war eine römische Republik, an deren Spitze er selbst als Dictator perpetuus stand. Römisch war das Gepräge um so mehr, als der Gebrauch der Muttersprache verboten war und auch die Schüler unter sich nur lateinisch sprechen durften. Durch seine strenge Zucht, bei der er die Ruthe nicht sparte und selbst in Winternächten faule oder sittenlose Schüler auf bloßer Erde vor seinem Bette schlafen mußten, beugte er zugleich der Verweichlichung vor und härtete den Körper so mehr negativ ab, als durch besondere Uebungen im Freien und durch eigene Veranstaltungen. Das kalte Baden im Sommer, das Eislaufen und Schneeballen im Winter war ausdrücklich untersagt. Auch Musik und Mathematik traten zurück, dagegen wurde namentlich die Rhetorik praktisch geübt. Der Gesetze waren wenig, dieselben aber mit spartanischer Kürze abgefaßt in lateinischer Sprache.

Daß es übrigens an genauern Nachrichten über die Frequenz der Goldberger Schule fehle, wie es S. 220 heißt, ist nicht richtig. Hans von Schweinichen, der damals die Schule zu Goldberg besuchte, aber nichts gelernt, sondern „die Schule durch den Bauch gestochen" hat, gibt uns manche interessante Nachrichten, wie z. B. daß eine von den schönen Jungfrauen auch etliche Worte Latein geredet und ihm bei Tische lateinisch zugetrunken habe. Nach diesem studirten 1566, also 10 Jahre nach Trotzendorfs Tode, unter welchem gewiß die Frequenz noch größer war, in Goldberg 140 Adliche und 300 Bürgerliche. Das scheint aber die letzte Blüthe gewesen zu sein, denn außer den Breslauer Schulen hob sich seit 1568 die Bunzlauer Schule besonders. Gelegentlich sei noch bemerkt, daß sich der Abschnitt über Trotzendorf noch hätte erweitern lassen, theils durch schlesische Programme, wie durch das von

Liegnitz 1848, das einen biographischen Versuch über unsern Helden enthält, — über keine Provinz haben wir so viele ins Einzelne gehende Schulgeschichten, als über Schlesien, — theils aber auch und namentlich durch die schlesischen Provinzialblätter, welche sehr schätzenswerthe Beiträge zur Culturgeschichte des Landes liefern.

Nicht minder vermissen wir ein genaueres Eingehen auf manche Puncte von allgemeiner Wichtigkeit im Leben Michael Neanders, des berühmten Rectors zu Ilfeld, unweit Nordhausen. Er wandte sich schon mehr dem Leben zu, unterschied in der Grammatik das für die Schule Brauchbare von dem, was in die Wissenschaft und Gelehrsamkeit gehörte, und unterrichtete nicht allein in drei Sprachen, Lateinisch, Griechisch und Hebräisch, sondern auch in Medicin und Chemie, was ihm durch seine Kenntniß der arabischen Sprache möglich wurde, und konnte seine kranken Schüler selbst curiren, in ähnlicher Art, wie ja auch mancher Landgeistliche der leibliche Arzt seiner Gemeinde in frühern Zeiten war. Sein Leben ist uns mehrfach lehrreich, theils für den Umfang des Unterrichtes, theils für die Zucht und das Treiben der damaligen Jugend, einer seiner Schüler wurde geköpft, theils für die hohe Achtung, in welcher damals ein tüchtiger Lehrer stand, denn es wurde sogar für ihn auf den Kanzeln gebetet. Ueber ihn und namentlich auch über das Streben, die Jugend in drei Sprachen zu unterrichten, daher die vielen neuerrichteten sogenannten dreisprachigen Collegia, haben wir in unserer Geschichte des niederländischen Schulwesens noch Einiges angeführt.

Was Trotzendorf für Schlesien und das daselbst aufkeimende litterarische Leben war, das ist für den Elsaß, wo schon die Schule zu Schlettstädt eine Vorläuferin der Reformation war, Johannes Sturm, der, nachdem er Privatlehrer, Buchdrucker und Buchhändler, Studiosus der Medicin gewesen und als Lehrer der Logik namentlich in Paris gewirkt, 1538 als Rector das neu organisirte Straßburger Gymnasium eröffnete. Wie sich an Trotzendorf die schlesischen Dichterschulen anknüpften, so an Sturm die Entfaltung der deutschen Litteratur im Elsaß durch Moscherosch, Zinkgref und Andere. Zinkgref dürfte hier von besonderer Wichtigkeit sein, denn bei dem ungemeinen Aufschwunge, den damals das Unterrichtswesen nahm, (bis 1600 erhielt Deutschland fast an 150 Gymnasien) konnte es nicht an mancherlei Beispielen eines aufgeblasenen Schulmeisterdünkels fehlen, und da war er es, der in einer Sammlung von Anekdoten und Aussprüchen berühmter Männer gegen Schulfüchserei und Pennalismus diesem Unwesen entgegentrat und den größten Beifall überall erntete.

Auch Sturm, der ein dreifaches Ziel als Erzieher und Lehrer er-

erbte, nämlich Frömmigkeit, Kenntniß und Kunst der Rede — Phrasenmacherei und Rhetorik standen leider damals im höchsten Ansehen, was mit dem einseitigen und herzlosen Betreiben des Lateinischen zusammenhing — bediente sich, was bei dem Mangel an Lehrern ziemlich allgemein war, gereifter Schüler zu Aufsehern und Lehrern; auch sein Unterricht hat nur zum Zwecke die formale Aneignung der lateinischen Sprache. So sehr aber bei ihm Gewandtheit im Lateinischen und namentlich auch im Lateinsprechen vorwaltet, und so sehr auch bei ihm unter vielen andern Unterrichtsgegenständen die deutsche Sprache in den Hintergrund tritt, so sagt er doch treffend: „Der deutsche Katechismus, nicht der lateinische sei auswendig zu lernen, letzteres werde nur papageienmäßig betrieben.“ S. 237. Sturms ganze Schulordnung ist S. 228—276 ausführlich dargelegt und die pädagogische Tüchtigkeit des Mannes recht gut hervorgehoben, wie namentlich sein ausgezeichnetes Talent als Rector und Leiter einer ausgedehnten Schulanstalt, das musterhafte Fortschreiten von einer Classe zur anderen, und wie er doch, bei aller Sorgfalt für das Einzelne, das Ganze nie aus den Augen ließ. Mit edler Wärme erklärt sich aber auch H. v. R. gegen die große Einseitigkeit und den philologischen Pharisäismus in Sturms Pädagogik und zeigt, wie lateinischer Phrasenmacherei zu Liebe viele sehr wichtige Disciplinen entweder nur sehr oberflächlich oder gar nicht getrieben wurden. Höchst naiv, aber charakteristisch für seinen sehr beschränkten Standpunct bezeichnet es Sturm als einen großen Vorzug der römischen Kinder, daß sie von Kindes Beinen an, S. 268, lateinisch sprachen und einzig mit lateinisch Sprechenden umgingen, welcher Vorzug den deutschen Kindern entgehe; ähnlich, wie man zum Theil die französischen Kinder beneidet, weil sie von der ersten Kindheit an französisch sprechen.

Nachdem wir von Luther an unserm Verfasser fast nur referirend und ergänzend gefolgt sind, sei es erlaubt, einen Augenblick still zu stehen und einen kurzen Rückblick zu thun, um zu zeigen, eine wie einseitige Richtung von H. v. R. eingeschlagen ist. Luther war ein ganzer Mann auch in der Pädagogik, deren vollen Strom er uns vergegenwärtigt. Dieser volle Strom theilt sich nach ihm in mehrere Bäche, von denen in unserm Werke nur der eine weiter verfolgt wird, der gelehrte Unterricht oder die lateinischen Schulen, denn darauf reducirt sich fast Alles. Da finden wir kein Wort über Bugenhagens außerordentliche Verdienste um das Schulwesen des deutschen und europäischen Nordens, kein Wort über die ganz veränderten Verhältnisse der weltlichen Obrigkeit zu den Schulen, worauf wir schon oben bei Gelegenheit der

Universität Marburg aufmerksam machten — im Mittelalter war der Papst auch der erste Schulrector gewesen —, über die zunehmende Sorge für Volksbildung, Vermehrung der Gymnasien und Universitäten, und die Bedingungen und Ursachen, unter welchen und durch welche das Schulwesen einen solchen Aufschwung nahm. Und endlich hat denn die reformirte Kirche nicht auch ihre großen pädagogischen Verdienste, namentlich um Zucht und Sitte? Zunächst in Basel, „dem Sitze des lustigen Bisthums unter den fünfen der Pfaffengasse" (des Rheins) und in Zürich, wo Zwingli zuerst ein freieres Geistesleben begründet, wie nachher auch in weitern Kreisen? Verdienten denn Calvin und namentlich sein Wirken in Genf und seine 40 Artikel der Disciplin nicht auch eine Berücksichtigung? Den Württembergischen Schulen wird zwar nach Sturm ein besonderer Abschnitt gewidmet, S. 276—284, aber der eigentliche Schöpfer der Württembergischen Schulordnung, Johann Brenz, einer der ersten, der für die evangelische Kirche Katechismen verfaßte, und den auch Luther hoch ehrte, ist gar nicht genannt.

Auch zu dem Abschnitte über die Jesuiten, der sich an Württemberg und das nur auf 3 Seiten behandelte Sachsen anschließt, und der sich von S. 287—316 erstreckt, müssen wir einige Bemerkungen machen, nicht sowohl gegen das Gegebene selbst, als vielmehr dagegen, daß manche wichtige Puncte übersehen sind, aus denen allein erst das pädagogische Wirken der Jesuiten unbefangen nnd unparteiisch gewürdigt werden kann. Das Auftreten der Jesuiten und namentlich ihre außerordentliche Thätigkeit in der Schule und für die Schule ist in den Zeitverhältnissen nicht nachgewiesen und nicht historisch begründet. Nach unserer Ansicht hat die katholische Kirche von der protestantischen viel gelernt, und die gemachten traurigen Erfahrungen sich sehr zu Nutze gemacht, auch ohne daß sie es gesteht. Nichts aber hat sie mehr beherzigt, als was für Wunden ihr ein unwissender und ungebildeter Klerus und ein rohes Volk geschlagen. Es kann nur nicht ehrend genug anerkannt werden, wie man gleich zu Anfange diese Gebrechen einsah und ihnen abzuhelfen suchte. Schon 1524, in demselben Jahre, wo in Straßburg die Prediger den Rath um Errichtung neuer Elementarschulen baten, wodurch dem berühmten Johannes Sturm der Weg für seine pädagogischen Reformen mit geebnet wurde, schon 1524, als Ferdinand von Oesterreich und Wilhelm von Bayern sich zu Regensburg gegen den Protestantismus verbanden, sehen wir das Streben, verschiedene Mißbräuche, und namentlich der genannten Art, abzuschaffen. So manche Gestaltungen und Schöpfungen der katholischen Kirche jener Zeit tragen das Gepräge einer größern Anerkennung der geistigen Bildung. Daher die auf

dem Tridentiner Concile beſchloſſene Errichtung der kleinen Seminare, in Deutſchland zuerſt in Mainz, daher namentlich, um andere und ſpätere Erſcheinungen nicht zu erwähnen, die im Geiſte des ſtrengen Katholicismus vorwaltend pädagogiſche und wiſſenſchaftliche Thätigkeit des Jeſuitenordens.

Der Schulplan und die Erziehungsthätigkeit der Jeſuiten, die nicht allein von Pädagogen, wie von Baco, S. 349 ff., und Sturm, mit dem ſie manches Aehnliche haben, ſondern auch von Königen und Fürſten, wie ſelbſt von Friedrich dem Großen, ſehr hoch geſtellt ſind, iſt mit großer Einſicht in die Aufgabe und das Ziel der Erziehung beurtheilt, namentlich wie ſie nach Art der alten Sophiſten zu ſehr dem äußern Scheine huldigten, S. 305; nur ſehen wir nicht recht ein, warum gerade gegen die Jeſuiten Friedrich Auguſt Wolfs Urtheil gegen das Griechiſchſchreiben in die Schranken gerufen iſt, da doch auch ſchon bei Neander griechiſche Gedichte vorkommen und das Griechiſche vorzugsweiſe bei den Proteſtanten gepflegt iſt. Die Grăcomanie, wie ſie damals herrſchte, hängt mit andern einſeitigen und krankhaften Richtungen jener Zeit überhaupt eng zuſammen. Auch von der einſeitigen und verkehrten Bevorzugung der Adeligen und Vornehmen gegen die Bürgerlichen und Armen finden wir nicht allein in den Schulen der Jeſuiten auffallende und betrübende Beiſpiele.

An den ſchönen Schluß über die Jeſuiten, S. 316, ſchließt ſich ein lehrreicher Abſchnitt über die Univerſitäten, S. 316 — 323, namentlich darüber, was auf ihnen gelehrt und — nicht gelehrt wurde. Nachdem dann, S. 323—330, der „verbale Realismus", d. h. das Streben nach Kenntniſſen, die ſich an das Leſen der Claſſiker oder die Philologie anknüpfen, und gleichſam die Sache zu den Worten oder den allgemeinen Inhalt zu dem beſondern formalen Ausdrucke bilden, genauer dargelegt iſt, — H. v. R. ſchließt ihn an Erasmus und Melanchthon an, wir haben ihn aber ſchon früher in unmittelbarer Verbindung mit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften in Italien gefunden, und können dem Melanchthon, trotz der vielen Bücher, die er über ſolche Gegenſtände ſchrieb, hier keine ſo große Bedeutung zuſchreiben, — wird denn, S. 331—353, Franz Baco und mit ihm der „reale Realismus" genauer behandelt. Dieſer Abſchnitt iſt einer der trefflichſten und man kann ſagen, daß Baco, auf den die Pädagogen früher nur hie und da aufmerkſam machten, jetzt erſt für die Geſchichte der Erziehung dauernd erobert iſt. Was Eliſabeth als Königin für England war, das waren ihre beiden großen Landes- und Zeitgenoſſen Shakespeare und Baco für die Welt des Geiſtes, jener für die Poeſie, dieſer für die Wiſſenſchaft, und der letztere ſchließt ſich be-

ſonders an das damals in England erwachte Streben an, ſich die Natur und wirkliche Welt durch Benutzung ihrer Kräfte und Producte, durch Gewerbe und Induſtrie u. ſ. w. dienſtbar zu machen. Schade nur, daß Baco, ſo hoch ſeine Stellung als Philoſoph iſt, ſo tief als Menſch ſteht, und daß ſeine Achillesferſe in ſo grellem Lichte leuchtet, ſo daß man ihn „the greatest, wisest—meanest of mankind" nannte. Ungemein treffend ſtellt H. v. R. einmal den Baco mit Luther zuſammen, S. 335, „denn gleich wie dieſer gegen eine Maſſe menſchlicher Traditionen aufgetreten, durch welche Gottes Offenbarungen in der heiligen Schrift entſtellt ſeien, ſo Baco gegen die Traditionen und Menſchenſatzungen, welche die Offenbarungen Gottes in der Schöpfung verdunkelten." Die Parallele zwiſchen beiden ließe ſich noch genauer ins Einzelne verfolgen. Grau, Freund, iſt alle Theorie, doch grün des Lebens goldner Baum, das war auch Baco's Grundſatz; man ſollte ſich nicht mehr mit dem Leſen von Büchern über die Natur, wie namentlich damals mit des Ariſtoteles Phyſik begnügen, ſondern ſelbſt die Natur anſchauen, beobachten, erforſchen; man ſollte nicht erſt aus einer getrübten Quelle ſchöpfen, ähnlich wie dieß auch Luther wollte, indem er unmittelbar zur heiligen Schrift ſelbſt führte, ſondern zur erſten und ungetrübten Quelle, zur Natur, treten und ſo durch Induction vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der ſinnlichen Wahrnehmung in genetiſcher Entwicklung aufſteigen, ſtatt daß man früher den umgekehrten Weg eingeſchlagen und ſtatt der bloßen Augen durch eine gefärbte Brille die Dinge angeſehen hatte. Daher nennt er ſein Werk restauratio magna scientiarum oder novum organon. Baco ruft in dieſer Beziehung den Menſchen zu: „Werdet wie die Kinder und lernt das A B C der Natur; die Natur aber wird durch Beobachtung und Experiment, — die Franzoſen haben ihn den Vater der Experimentalphyſik genannt — erkannt." Man lege, meint Baco, wenn man von vorgefaßten Anſichten ausgehe, den Dingen leicht eine zu große Gleichheit und Ordnung unter, und bewundere entweder das Alterthum zu ſehr, oder die Neuzeit. Der damaligen abgöttiſchen Verehrung des Alterthums tritt er entſchieden entgegen und fällt namentlich über die Griechen, S. 342, als praktiſcher und nüchterner Engländer, ein ſtrenges, wenn auch einſeitiges Urtheil. Wie in der Methode oder dem Unterrichtsgange, wie ferner in der beſonnenen Würdigung des claſſiſchen Alterthums, ſteht Baco auch darin ſeiner Zeit entgegen, daß er der Mathematik eine viel wichtigere Stelle einräumt, als damals zu geſchehen pflegte. Dieß hängt damit zuſammen, daß Kenntniß der Natur und damit Beherrſchung derſelben ſein Ziel war. Dadurch iſt Baco zunächſt ein Vorläufer Rouſſeau's, dann aber überhaupt der

erſte Begründer des Realſchulweſens und der Realbildung geworden, die namentlich im neunzehnten Jahrhundert ihre Schwingen erhoben hat. Vergl. S. 345. Daß es auch ſonſt nicht an guten pädagogiſchen Winken fehlt, wie, daß die Methode dem Lehrobjecte gemäß ſein müſſe, daß die gemeinſame Erziehung dem Privatunterrichte vorzuziehen ſei, daß die Individualität des Schülers weſentliche Berückſichtigung verdiene, ein Punct, der mit Baco's ganzer Methode innig zuſammenhängt, und überhaupt damals weit mehr als früher beachtet zu werden begann, daher auch Montaigne ſehr darauf dringt u. dgl. verſteht ſich. Die Vielſeitigkeit aber und die tiefe Erkenntniß des menſchlichen Herzens und des Seelenlebens, wie die vorurtheilsfreie und kerngeſunde Anſchauung des menſchlichen Lebens und Treibens ſind bei Baco beſonders hervorzuheben, und er iſt darin ſeinem großen Zeitgenoſſen Shakespeare würdig an die Seite zu ſtellen. Nur wurzelt Shakespeares Pädagogik, die auch einer genauen Beachtung werth iſt, vielmehr in der Pietät, die merkwürdiger Weiſe bei allen großen Dichtern eine Hauptſtelle einnimmt.

Wenn wir Baco einen Vorläufer Rouſſeau's nannten, ſo können wir dieß noch weit eher thun bei Montaigne, der S. 353 bis 374 behandelt iſt, und auf deſſen Aehnlichkeit mit Rouſſeau H. v. R. namentlich aufmerkſam gemacht hat. Schade nur, daß beſonders dieſer Abſchnitt über Montaigne an großer Breite leidet, denn nicht nur werden des Mannes pädagogiſche Anſichten mit ſeinen eigenen Worten in einzelnen Auszügen mitgetheilt, ſondern am Schluſſe der beſondern Abſchnitte wird dann noch oft der Inhalt mit kurzen Worten angegeben.

Baco gewährte uns das Bild eines klaren, praktiſchen Engländers, Montaigne das eines gebildeten, lebensfriſchen Franzoſen. Seine pädagogiſchen Vorſchriften beziehen ſich daher nur auf die gebildeten Stände und auf die Befähigung für das äußere, geſellige Leben und den frohen Genuß des Daſeins. Die erſten Lehren, ſagt er, müſſen ſich darauf beziehen, die Sitten und den Sinn zu lenken, zu lehren ſich ſelbſt zu erkennen, gut (d. h. angenehm) zu leben und gut zu ſterben. Bei Baco iſt Alles klar und conſequent entwickelt, hier aphoriſtiſch und buntſcheckig hingeſtellt. So ſchön und picant auch die Darſtellung, ſo intereſſant und geiſtreich auch Einzelnes iſt, ſo vermiſſen wir doch einen geſunden Kern und rechten Hintergrund. So ſagt er S. 361: „nachdem man den Zögling gelehrt, was nöthig iſt, um weiſer und beſſer zu werden, ſo mag man ihn mit der Logik, Phyſik, Geometrie und Rhetorik bekannt machen", ohne uns eigentlich zu ſagen, wodurch dieß geſchieht und welches die Grundlage dieſer Weisheit und Tugend iſt. Die Grammatik, die es bisher war und auf welche namentlich Melanchthon hinwies, iſt es nicht.

Montaigne ſtellt überhaupt den Knaben, den er erziehen will, gleich auf einen idealen Standpunct, läßt ihn mit ſelbſtſtändigem Urtheile Alles gleich ſelbſt prüfen, und gibt denn die wenigſtens für einen Knaben höchſt unpraktiſche Lehre, „kann er nicht wählen, ſo mag er zweifeln", ein Extrem, das nur durch den Gegenſatz des frühern reinen paſſiven Aufnehmens hervorgerufen war. Er nimmt ihm allen Boden unter den Füßen weg, reißt ihn nicht allein aus der Mitte der Zeit, in der er lebt, der Religion und Kirche, in die er aufgenommen, ſondern ſelbſt, was damit innig zuſammenhängt und echt franzöſiſch iſt, aus der Familie, S. 358, heraus, trennt ihn namentlich von der Mutter, und ſtellt ihn allein für ſich und auf ſich hin. Es iſt ein merkwürdiger Gegenſatz gegen die fromme Erziehung des katholiſchen Mittelalters. Da iſt der Zweifel der Teufel, Montaigne aber führt ſeinen Zögling dem Zweifel zu; der gilt ferner, wie z. B. im Parcival des Wolfram von Eſchenbach, die pädagogiſche Regel: zu ſchweigen und nicht viel zu fragen, M. aber flößt ſeinem Zöglinge die beſcheidene Neugier ein, nach Allem zu fragen; da war, wie überhaupt bis auf jene Zeit, eine ſtrenge, an Entſagung gewöhnende Zucht und noch zu Montaignes Zeit mußte „nach herkömmlicher Weiſe" ein Schüler des Tages 14 bis 15 Stunden arbeiten, er aber, denn dieß mache ungeſchickt zum Umgange, was allerdings ein ſehr charakteriſtiſcher Grund iſt, läßt ſeinen Zögling gelegentlich ſeine Lectionen nehmen, ohne an Zeit und Ort gebunden zu ſein. Wir fürchten nur, daß bei dieſem ſubjectiven Belieben ſich die Gelegenheit ſehr ſelten oder gar nicht finden möchte. Wenn man „vorher 15 bis 16 Jahre darauf verwandte, nur um ſprechen zu lernen", daher die hohe Stellung der Rhetorik, ſo will er mehr Kenntniß der Sachen und der Gegenſtände. (S. 365 bis 367.) Wenn man ferner bisher eigentlich nur Lateiniſch lernte, will er zuerſt Kenntniß der Mutterſprache und der lebenden Sprachen derjenigen Völker, mit welchen der meiſte Verkehr Statt findet, namentlich der Nachbarvölker. — Uebrigens gewähren uns Montaignes Schriften öfter einen Einblick in die damalige Erziehungsweiſe, wie namentlich S. 364, 368 und 370. Wenn wir oben beim deutſchen Adel zur Zeit der Reformation das wiſſenſchaftliche Streben hervorgehoben, ſo lernen wir hier, daß dem franzöſiſchen eine große Bücherſcheu inne wohnte, und daß ſchon damals in den öffentlichen Schulen die Romanenlectüre ſehr verbreitet war.

Unter den drei Beilagen des erſten Bandes, die wir zum Theil ſchon berückſichtigt haben, machen wir beſonders aufmerkſam auf Thomas Plater, S. 377 bis 391, ein treffliches Einzelbild eines Lehrers, das

dem besonders von Interesse sein wird, der nicht die treffliche Geschichte des Schulwesens in Basel bis 1589 von Fechter kennt, in der ausführlich über Plater gehandelt wird.

Indem wir den zweiten Band einem zweiten Artikel vorbehalten, sei es gestattet, aus dem dritten Bande, der höchstens in einem kleinen Theile zweier Abschnitte in eine Geschichte der Erziehung gehört, und den wir daher von unserer Beurtheilung ausschließen, einen Punct — aber aber auch nur einen Punct — zu berücksichtigen, der wesentlich mit hieher gehört. Es ist dieß das erste Capitel der ausgezeichneten Schrift „der Unterricht im Deutschen", von Rudolph von Raumer, III. 2, S. 21 bis 47. Wir sehen daraus, daß man eigentlich erst beim Beginn der neuern Geschichte anfing, die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln. Es gilt dieß aber nicht allein von der deutschen, sondern wohl überhaupt von der Grammatik der neuern Sprachen und war eine Folge der Wiederherstellung der Wissenschaften. Eine lateinisch-italienische Grammatik von 1499 bespricht der Verfasser selbst, S. 26, und die erste Grammatik der französischen Sprache, aber noch lateinisch verfaßt, war von Dubois oder Jacob Sylvius Ambianus 1534. Luther, der überhaupt in seinem Wesen etwas Prophetisches hat, hatte diese Erscheinung gewissermaßen vorausgesagt, in den S. 152 des ersten Theils angeführten Worten: „so wir die (alten) Sprachen fahren lassen, werden wir — weder lateinisch noch deutsch (d. h. unsere Muttersprache (recht) grammatisch richtig) reden oder schreiben können." Wie nun die lateinische Sprache Alles beherrschte, so lehnten sich auch die Grammatiken der neuern Sprachen an die lateinischen an und namentlich auch die deutschen Sprachlehren, die alle die Muttersprache, wie eine fremde, namentlich wie das Lateinische behandelten, bis in unsern Tagen Jacob Grimm den Bannfluch über alle deutschen Schulgrammatiken und über allen Schulunterricht in der Muttersprache aussprach. Gegen diesen ist nun Rud. von Raumer in der genannten Abhandlung aufgetreten, weil das Deutsche eine lebende Schriftsprache sei. Ein Lehrer einer neuern Sprache ist, so viel ich weiß, zuerst in Wittenberg angestellt worden, wo man 1572 an die Universität einen gebornen Franzosen für das Französische berief.

Stralsund. Cramer.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Schulgrammatik der Engliſchen Sprache für alle Stufen des Unterrichtes berechnet. Von Hermann Behn-Eſchenburg, Profeſſor an der Univerſität und an der Cantonsſchule in Zürich. Zürich bei Fr. Schultheß 1854.

Es kann wohl nicht überflüſſig erſcheinen, wenn nach Drägers etwas leicht gehaltener Anzeige des oben bezeichneten gar nicht unbedeutenden Buches, welche zudem nur den kleinern Theil desſelben berückſichtigt, in derſelben Zeitſchrift noch eine einläßlichere folgt, welche die Eigenthümlichkeiten des Werkes herauszuheben verſucht.

Was zunächſt die Methode für den Anfänger betrifft, die der Herr Verf. mehrfach klar genug als die von ihm angenommene, alſo auch von andern geforderte andeutet, ſo ſtimmt dieſe im Weſentlichen mit der von Callin überein, welche als praktiſch ſehr zweckmäßig und lebendig fördernd anerkannt iſt. Darin weicht er aber wohl mit Recht von ſeinem Vorgänger ab, daß er für die erſten Leſeſtücke nicht eine Geſchichte von fremdartigem Inhalte wählte, und daß er in den deutſchen Uebungen ſich nicht ganz ſclaviſch wieder nur an das vorhergehende Leſeſtück hielt, ſondern auch mit ihnen einen Fortſchritt bezweckte. Ein anderer Unterſchied dieſes Lehrbuches von dem Callin'ſchen und andern beſteht darin, daß hier das grammatiſche Material nicht in die Leſe- und Uebungsſtücke eingereiht, ſondern wie z. B. in Groteſends lateiniſchem Elementarbuche beſonders und zuſammenhängend aufgeführt iſt. Darin ſehen wir weder einen Vortheil noch einen Nachtheil, da das Buch nicht zum Selbſtunterricht beſtimmt iſt, und der einigermaßen gereifte Lehrer die Verſchmelzung ohne Mühe durchführen wird. Die Andeutung, welche der Verf. beim erſten Leſeſtücke gibt, iſt wohl zu beachten. Der Lehrer ſoll nämlich vor allem das Alphabet vor- und es nachſprechen laſſen, die eigenthümlichſten engliſchen Laute (w, th, ä, g, j) erklären und ſie möglichſt genau einüben. Und ganz dasſelbe Verfahren beobachtet er beim erſten Leſeſtücke: zuerſt werden die Wörter einzeln, dann mehrere Wörter in Verbindung, und endlich die ganzen Sätze, jedesmal mit Angabe des deutſchen Ausdruckes, vor- und nachgeſprochen, ohne daß darüber das Buch geöffnet wird. Iſt das Leſeſtück in der Weiſe durchgearbeitet, dann öffnet der Schüler das Buch und lieſt das Stück. Gewiß iſt es namentlich für die Erlernung des Engliſchen ſehr wichtig, gleich von vornan zunächſt das Ohr an die Sprache, dann erſt das Auge an die ſchriftliche Darſtellung der Laute zu gewöhnen. Noch in derſelben Stunde wird die erſte Uebung erſt mündlich vor- und ſchriftlich nachüberſetzt und

zu Erledigung gelten. Ich verhehle mich, daß zu vielen Stellen unter ihnen der Verfasser selbst Zweifel äußern muß und gern hier sie hat, daß sich in der Kürze Durchgekommene, namentlich aber das Schlußlied, noch einer Durchsicht bedürfen, daß es ihm an Gelegenheit gefehlt hat, sich darüber mit Kennern zu besprechen; aber inwieweit man durch gegenwärtige Ausgabe sich verdient machen, hat man ihm durch Aufnahme seiner Bücher (I. 99) außer von Fremde einen solchen Beweis von Vertrauen ertheilt, daß Ueberzeugungen von langen Unterricht und reiflichen Nachdenk (II—LII) ungeäußert ließ. — Wenigen nur und in zum Theil sehr Kleinen, welche in dieser Beziehung der gelehrtesten Einsicht des Einzelnen und zu treuen Einklang in Ansatz gingen, ist es ihm, so weit es ihm, zu gestehen, gelungen, in Ausdruck und in Wesen und Bedeutung vorangegangener Schriften (I. 99) seinen Ansatz zu machen und zu erhalten, besonders in der Textlesart angemessen Ende der Ende in so einfachen und natürlichen Fortgang, Wechsel und Wiederkehr gebracht zu haben. Wenn es ihn so in Einigen bei sehr wenigen Stellen nicht gelungen, dieß Einfache aber so bei sehr vielen vorgefunden zu haben glaubend, so hat durch Einfügung mit Ausnahme von Einzelnen Stellen, welche er nicht ganz ohne Bedenken, einfachen grammatischen Gründen und Gründen, welche aus seinem vorliegenden Verzeichnisse, aus Abweichungen und Verwandtschaft, ihn bei sehr wichtiger Textlesart eingeführt wurden sind, Ende Ende in so einfachen und natürlichen Fortgang, wie er ihn einst sich gedacht hat, bewirkt, die Lieferungen zur Ordnung und Folge einer Reihe, wie sie Ende eingeführt, Ende Ende, wie sie ihn Ende Ende ihn von Jugend, bis jetzt, wenige nur Ausklängen in seinem Leben ausgenommen, zu erfreuen, zum Ende Ende, wie sie ihn Ende Ende ganz, wie voraussetzen ist, und bei Einigen einen ihn bekannten Leben nahen wenigen Ausdruck Ausdruck, worauf es ihn ankam, Ende Ende, wie wünschte seiner Ende mit Ernst machen. — Die wenigen Stellen, welche ihn bleiben, in Ende, in Ende, in Ende Ende, einer Bedeutung ihn und unterordnet: in diesen kann Ende Ende Ende

than, so freuen wir uns zunächst im Allgemeinen sagen zu können, daß dieser Theil des Buches überall gediegene Studien des Verf. auf dem Gebiete der alten und modernen Philologie und eine recht geschickte Anwendung seiner mannigfachen Kenntnisse für die Behandlung seines nächsten Objectes verräth. — In der einleitenden grammatischen Uebersicht, welche zweckgemäß ganz elementar gehalten werden mußte und von hervortretender Sprachvergleichung nichts spüren lassen durfte, ist mit dem Substantivum wohl nur darum angefangen, weil zumal die englische Declination um vieles leichter ist als die Conjugation; übrigens liegt in dieser Anordnung des Buches nicht das geringste Hinderniß für den Lehrer, findet er es methodisch zweckmäßiger, anders zu verfahren Einen zweiten Abschnitt bildet die erweiterte Formenlehre, die als bloße Erweiterung und Erfüllung der gegebenen Uebersicht auch derselben Anordnung folgt. Hier dürfen nun schon einzelne Andeutungen über das Verhältniß des Englischen zum Angelsächsischen eingestreut werden, wie der Verf. z. B. § 206 eine Anzahl unregelmäßig scheinender Pluralformen auf diesem Wege erklärt, § 214 den angelsächsischen Genetiv erläutert, in den §§ 260, 271, 273 ff. die unregelmäßigen Verba geschichtlich aufhellt, in den §§ 287 ff. die alterthümlichen Conjugationsformen auf ihre Quelle zurückführt. Wir haben an diesem Abschnitte nur das auszusetzen, daß der Verf. nicht ohne weiteres die Conjugation durch Ablaute die starke, diejenige mit dem Zusatze im Präteritum die schwache nannte, sondern sich trotz seiner vollständigen Einsicht in die Sache an den meisten Stellen einer unrichtigen Terminologie, weil sie einmal hergebracht ist, bedienen wollte, und nun freilich unregelmäßige und **wirklich** unregelmäßige Conjugationen zu unterscheiden sich gezwungen sieht. Hier ist die Terminologie am allerwenigsten gleichgültig. Auch hätten wir es gerne gesehen, wenn dem alphabetischen Verzeichnisse der unregelmäßigen Verben ein nach § 270 geordnetes beigegeben worden wäre.

Die Syntax (§ 300 ff.), die nun schon eine einigermaßen freie Beherrschung des Sprachstoffes voraussetzt und den Sprachbau als ein Ganzes zusammenfaßt, beginnt mit dem in der Sprache Wesentlichsten, mit demjenigen Theile, der den ganzen Satz hauptsächlich bestimmt, dem Verbum, dann folgt das Hauptwort, Eigenschaftswort u. s. f. Es ist also diese Satzlehre nach den einzelnen Redetheilen durchgeführt; „denn die Grammatik der Muttersprache mag den Sprachstoff nach den Zwecken des sprachlichen Ausdruckes eintheilen und so die Bedeutung der einzelnen Sprachformen recht zum Bewußtsein bringen (?). (Becker.) Diese Zwecke sind so mannigfacher und willkürlicher Art, daß es kaum möglich ist, sie zu erschöpfen. Bei der Grammatik einer fremden

Sprache ſcheint Ueberſichtlichkeit und einfache Anordnung ein Haupterforderniß und deßhalb die Eintheilung vorzuziehen, die in den Formen der Sprache ſelbſt gegeben iſt und den Sprachſtoff vollſtändig erſchöpft, nämlich die nach Redetheilen." Dieſer Anordnung liegt jedenfalls ein ſicheres Gefühl zu Grunde, und ſie wird bei dem Schüler, der die grammatiſchen Hauptbegriffe, wie ſie ihm überdieß in zweckmäßiger Weiſe in der Einleitung noch einmal aufgefriſcht werden, ſchon mitzubringen hat, kaum zu irgend einer weſentlichen Unbequemlichkeit führen; doch möchten wir den Verfaſſer bitten, bei einer allfällig erſcheinenden zweiten Auflage ſeines Buches, die kaum lange ausbleiben dürfte, auch das dem ſeinen nicht ſehr entfernt liegende Syſtem Grimm's und beſonders K. W. Krüger's zu prüfen, welcher ſeine Syntax der griechiſchen Sprache in einen analytiſchen und in einen ſynthetiſchen Theil zerlegte. Der Stufengang vom Allgemeinen zum Beſondern z. B. im Verbum von deſſen Genera zu den Modi, Tempora u. ſ. f. iſt jedenfalls nicht immer ſtreng hiſtoriſch, da gerade hier ausgemacht iſt, daß in der Sprache überhaupt Tempus- und Modusbezeichnung derjenigen vom Paſſivum lange vorausgehen; doch liegt darin auch nichts Tadelnswerthes, da jetzt und ſchon bei Entfaltung der neuen Sprachen das Bewußtſein dieſes Proceſſes längſt verrauſcht iſt und durch dieſen Gang eine relative Vollſtändigkeit der zu behandelnden Thatſachen um ſo ſicherer erreicht wird. — Viele Beobachtungen auf ſyntaktiſchem Gebiete ſind in dieſem Buche, wenn nicht zuerſt aufgeſtellt, doch ſchärfer beſtimmt. So ſcheint die Eintheilung in Ziel- und Umſtandsbeſtimmungen durch den beſondern Bau des Engliſchen gefordert, und es iſt hier von großer praktiſcher Wirkſamkeit, auf den durchgehenden Unterſchied von erweiternden und beſtimmenden (beſſer einſchränkenden) Attributiv-, Appoſitions-, Participial-, Relativ- und Adverbialbeſtimmungen hinzuweiſen. — In dieſem Theile weiſt nun der Verf. noch häufiger auf den Mutterdialect des Engliſchen, auf den Angelſächſiſchen und auf die Beiſätze aus dem Franzöſiſchen hin: wir führen nur die §§ 396, 431, 440, 442, 489, 519, 552 und beſonders 476 ff. und 642 an. Freilich hätte es noch häufiger geſchehen dürfen, und namentlich hätten auch ſolche Fälle nähere Berückſichtigung verdient, wo das Engliſche mit germaniſchen Worten franzöſiſche Conſtruction nachahmt, wie das von I am named etc. gilt, cf. Grimm's Gr. IV, S. 19. Mit beſtem Rechte und gutem Erfolg hat aber der Verf. die Sprachvergleichung vorzüglich auch geübt auf dem Gebiete der Adverbialformen, Präpoſitionen und Conjunctionen, ſo daß es uns in der That unbegreiflich vorkommt, wie ein Recenſent des Buches dieſe faſt ganz vermiſſen konnte. Die Sprache in der Syntax iſt durchgehends ein-

fach und vermeidet so viel möglich die in den neuern Lehrbüchern gar zu sehr vorherrschenden abstrakten Ausdrücke. Die reichlich eingeflochtenen Beispiele, welche die Regeln lebendiger machen, verrathen es jedem Kundigen, daß sie echt englisch, entweder der Lectüre oder der unmittelbaren Erfahrung im Leben entnommen sind. Nirgends aber stehen sie zum Prunke da, und höchst besonnen sind sie so zugerichtet, daß sie die Regel schlagend erhärten, geläufige englische Redensarten beibringen und auf abweichende, aber leicht zu verwechselnde Ausdrucksweisen den beiden Sprachen aufmerksam machen: ihr Inhalt ist größtentheils geeignet, die Aufmerksamkeit anzuregen und zu fesseln.

Ein vierter Abschnitt behandelt Wortbildung, Accent, Aussprache und Schrift in rationeller Weise, und auch hier leistet der Verf. Vorzügliches. Schon ein flüchtiger Blick in diesen Theil des Buches macht es uns klar, daß wir es da nicht mit einem mehr oder minder gewandten Sprachmeister der gewöhnlichen Art zu thun haben, sondern mit einem fleißigen und umsichtigen Forscher, der die reichen Früchte seiner ernsten Studien für das praktische Leben fruchtbar zu machen weiß. Für die Wortbildung hatte der Herr Verf. allerdings treffliche Vorgänger an Fiedler, Dietz, Grimm, welcher er auch dankbar erwähnt, weniger für die Lehre von der Aussprache und dem Accente, welche sich kaum in irgend einer Grammatik so wie hier auf bestimmte Gesetze reduciert und zugleich übersichtlich zusammengefaßt finden; besonders scheint uns dieses von der Lehre über den Accent zu gelten.

Um noch etwas rein Orthographisches anzuführen, der Verf. scheint absichtlich statt des angelsächsischen v überall w geschrieben zu haben, offenbar nur darum, weil englisches w dem angelsächsischen v entspricht, während englisches v theils aus angelsächsischem f, theils aus französischem v entstanden ist.

Wir glauben hinlänglich den eigenthümlichen Werth dieses bedeutenden Lehrbuches der englischen Sprache herausgehoben zu haben. Wenn solche Bücher in recht vielen Lehranstalten eingeführt und so auch die Privatlehrer sie zu brauchen veranlaßt werden, wird mehr und mehr Ernst und Tiefe in den Unterricht auch der modernen Sprachen gelangen, wie denn allerdings diese Eigenschaften namentlich bei Lehrern des Englischen und bei den Verfassern englischer Lehrbücher schon seit längerer Zeit auf anerkennenswerthe Weise hervorgetreten sind. — Druckfehler finden sich in dem Werke, außer den schon vom Verf. berichtigten, nicht viele. Das Papier und der Druck sind schön.

In den Herbstferien 1854. H. Schweizer.

Griechiſche Schulgrammatiken und Formenlehren.

(Vgl. Päd. Revue 1854. Decemberheft S. 303 ff.)

5. Griechiſche Formenlehre für Anfänger von Fr. Spieß, Profeſſor am Gelehrten-Gymnaſium zu Wiesbaden. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage, bearbeitet von Th. Breiter, Lehrer am königl. Gymnaſium in Hamm. Eſſen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1852. — 104 S. in 8°.

Wer ſich entſchließt, beim griechiſchen Elementarunterrichte eine Formenlehre, keine vollſtändige Grammatik zum Grunde zu legen, für den hat das obige Schriftchen alle Eigenſchaften, die man billiger Weiſe erwarten kann: Beſchränkung des Stoffes, überſichtliche Anordnung und präciſe Faſſung der Regeln. Dieſe Eigenſchaften mögen die Urſache ſein, daß das Werkchen bereits in zweiter Auflage vorliegt. Der neue Herausgeber iſt eifrig bemüht geweſen, die Mängel zu mindern und die Vorzüge zu ſteigern, und man kann den Erfolg dieſes Strebens, das die urſprünglichen Grundſätze feſthielt, gelungen nennen. Daher wird dieſe Formenlehre in den Kreiſen, für die ſie beſtimmt iſt, mit praktiſchem Nutzen gebraucht werden und zur Förderung des überaus wichtigen Elementarunterrichts von Neuem das Ihrige beitragen.

Für eine dritte Auflage wird ſich hier und da eine Kleinigkeit finden, die der Aenderung oder Ergänzung bedarf, wie S. 4 bei der Sylbenabtheilung das Zuſammentreffen von Vocalen z. B. in *ἰ-ατρός* hinzuzufügen wäre, da der Anfänger geneigt iſt, in derartigen Fällen ſeine Mutterſprache zum Vorbilde zu nehmen. Auf S. 5 ſollten bei Nr. 6 die Beiſpiele nicht am Schluſſe vereinigt, ſondern unter jeden der drei Fälle einzeln geſetzt ſein. Nach den griechiſchen Wörtern iſt ebendaſelbſt nur Komma oder Punct zu ſetzen, nicht Semikolon, da dieß ſonſt ein Anfänger ſehr leicht als Fragezeichen anſieht. Das Komma iſt auch durchgängig vor den Zeichen „z. B." zu gebrauchen. Auffällig iſt ferner, daß der Verf überall (S. 7. 35. 36. 97) das pron. indefin. *τις* mit dem ſcharfen Acut ſchreibt. Ein Zuſammentreffen dreier Conſonanten findet außer dem S. 10 erwähnten Falle auch ſtatt, wenn der erſte **und** letzte liquidae ſind. Neben *περί* als ausgenommen von der Apoſtrophirung ſollte auch *ἄχρι* und *μέχρι* ſtehen. In der allgemeinen Genusregel S. 14 mögen als Masculina die Namen der Winde, Flüſſe und Monate hinzukommen. Zum Vocativ *θεός* würde ich S. 18 den abweichenden Accent *ἄδελφε* beifügen. Nicht ganz deutlich iſt S. 19 die Regel: „Der Genit. Singul. hat gegen die Regel den Acut in *νεώς* und den andern oxytonis." Richtiger iſt zu ſagen: „Die Genitive von *νεώς* und den andern oxytonis haben gegen die Regel den Acut." Im Paradigma von *πλοῦς* ſteht beim G. *πλόω*

ſtatt πλόων, auf S. 20, „welches an die Stelle des σ im Nominativ tritt“ ſtatt vom Nominativ. Für den Vocativ der Femin. auf ως fehlt S. 21 hinter Σαπφοῖ ein Beiſpiel. Wenn dann über die ſynkopirten Wörter der 3. Declin. gelehrt wird: „Der Accent tritt dabei im Genitiv und Dativ auf die Caſusendung, im Dat. Plur. auf das α, im Voc. Sing möglichſt zurück“, ſo bleibt der Anfänger bei θυγατέρα, θυγατέρε und ähnlichen Formen rathlos. Es muß daher beſtimmter geſagt werden, das das ε, wo es erſcheint, betont werde. Außer κέραα ſind S. 24 auch die übrigen Mittelformen der andern Caſus in Parentheſe einzuſchließen, wie S. 35 der Dual ταύτα. Unter den unregelmäßig declinirten Subſtantiven vermißt man S. 26 das Wort ὄργις, und bei Nr. 25 ſteht νιέως verdruckt ſt. νιέος. Die allgemeine Regel über die Comparation der Adjectiva würde S. 29 deutlicher alſo lauten: „Die gewöhnliche Endung des Comparativ iſt τερος, τερα, τερον, und des Superlativ τατος, τατη, τατον.“ Die Angabe unter 3 finde ich weniger richtig und weniger praktiſch, als den Ausdruck bei Krüger § 23, 4. In Anm. 4. ſollte über ἄχρᾱτος das Zeichen der Länge ſtehen, wie auch anderwärts die Quantität der mittelzeitigen Vocale zu bezeichnen wäre. Ebendaſelbſt ſind die für die erwähnte Comparativendung fehlenden drei Wörter beizufügen. Die Note auf S. 34: „Die refleriven Pronomina beziehen ſich auf das Subject des Satzes“, verlangt den Zuſatz: in der Regel. Wo S. 36 die „unbeſtimmten Relativa“ aufgezählt werden, fehlt bei den einzelnen Wörtern die Bedeutung derſelben, die bei den übrigen Pronominen angegeben iſt. Die Angabe S. 37: „Das Medium, welches entweder reflerive oder intranſitive Bedeutung hat“, iſt weniger gut, als die kurze Erklärung von Krüger § 26, 2. Bei den Worten S. 45: „Steht aber ein ε, ι oder ρ vor dem α, ſo wird dieß nicht in η, ſondern in ᾱ verlängert“, dürfen die bezüglichen Beiſpiele nicht wegbleiben. Die Bemerkung über ἔθηκα κτλ. auf S. 70: „Vom 1. Aor. Act. dieſer Verba iſt nur der Singul. Indic. gebräuchlich“, muß wenigſtens **allgemein** gebräuchlich heißen, weil bekanntlich bei einigen Attikern auch der Plural vorkommt. Eine ähnliche Beſchränkung oder nähere Beſtimmung, die ſich oft mit einem einzigen Worte ausdrücken läßt, wird noch an ein paar andern Stellen rathſam erſcheinen.

Das dreißigſte oder letzte Capitel des Büchleins enthält eine „Homeriſche Formenlehre“, die das Allernothwendigſte in zweckmäßiger Kürze und Ueberſichtlichkeit zuſammenſtellt. Nur entſteht das Bedenken, wie Schüler eine homeriſche Formenlehre gebrauchen ſollen, ohne daß ihnen die Elemente der Syntax mitgetheilt ſind. Denn ein

Anfang mit Homer ist unmöglich, wenn nicht syntaktische Vorübungen vorausgehen. Ueber dieses Bedenken gibt die Vorrede keinen Aufschluß. Was sonst diesen Abschnitt betrifft, so ist mir Folgendes beim Durchlesen aufgestoßen: S. 91 steht *γρῆυς* st. *γρηῦς*, S. 92 ist *κάτθεσαν* ein zur Regel unpassendes Beispiel. Unter den Conjugationsendungen, die nach S. 93 elidirt werden, fehlen *σαι*, *ασι*, *ῃσι*, *ησι*, *ουσι*, *ωσι*. Die Lehre „in *Ἑρμείω* fehlt das *ε*" kann nicht gebilligt werden, weil dann bei *Βορέω*, *ἐϋμμελίω* und ähnlichen Formen dasselbe zu lehren wäre. Es ist vielmehr zu sagen, was Lucas S. 31 bemerkt: „Nach ionischer Weise wird *ᾱο* in *ω* zusammengezogen", aber mit dem Zusatze, den Lucas mit Unrecht wegläßt: wenn ein Vocal vorhergeht. In der Declination von *πόλις* sind zwei aufgeführte Formen, *πόλεος* und *πόλεας*, im Homer nicht vorhanden, dagegen ist *πτόλεῖ* beizufügen, wie S. 95 der Accus. *Ζῆν* und die Formen *νιεῖ*, *νιεῖς*, und *νῖες*. Auf S. 96 ist *χρέσσων* verdruckt statt *χρείσσων*, und die angeführten Nebenformen *πλεῦν* und *πλεῦνες* sind unhomerisch. Beim persönlichen Pronomen S. 97 vermißt man die Formen *ἐμέο*, *ἧμιν*, *τεοῖο*, *σφώ* und *σφῶν*. Der vermeintlich reduplicirte Aorist *κέχαμον*, der S. 99 mit aufgezählt wird, ist wegzulassen, weil an beiden homerischen Stellen die neuesten Ausgaben mit Recht getrennt haben. Das angeführte *χείομεν* und *χειαμένω* war vorn mit *η* zu schreiben, welche Form in diesem Büchlein selbst S. 103 richtig angegeben ist. Bei *εἰμί* sind S. 101 ein Paar fehlende Formen hinzuzufügen, und S. 103 ist das falsche *ἐνέιπτον* in die richtige Form zu verwandeln.

Diese und ähnliche Kleinigkeiten wird Herr Breiter mit Leichtigkeit abändern, sobald eine neue Auflage nöthig wird. Eine solche aber wird nicht ausbleiben, da auch die achtungswerthe Verlagshandlung zur Empfehlung des Schriftchens das Ihrige beigetragen hat durch correcten und deutlichen Druck, so wie durch einen sehr billigen Preis.

Die Hauptsache beim Gebrauche dieser Formenlehre wie jedes anderen Schulbuches bleibt jene Wahrheit, die der ursprüngliche Verfasser mit den Worten bezeichnet: „ich wünsche von ganzem Herzen, daß die Jugend verschont bleibe mit der Arbeit an unnützem Beiwerk, daß sie in den grammatischen Vorhöfen nicht die Lust verliere und die Freudigkeit, ohne die alle Arbeit fruchtlos ist." Das ist die Seele alles Unterrichts, besonders für das muthige Völkchen der Quarta, das man an's Griechische heranführt, um in dieser neuen Welt mit jugendlichem Frohsinn sich tummeln zu lernen. Lust erwecken und Freudigkeit am Lernen, — wem das gelingt, der ist ein geborner Pädagog, wie er auch nach der ihm von Gott verliehenen Individualität im Einzelnen

verfahren möge! — Mit der obigen Formenlehre steht folgendes Schriftchen in Verbindung:

6. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen ins Deutſche und aus dem Deutſchen ins Griechiſche für Anfänger bearbeitet von Fr. Spieß, Profeſſor am Gelehrten-Gymnaſium zu Wiesbaden. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage, bearbeitet von Th. Breiter, Lehrer am Königl. preuß. Gymnaſium zu Hamm. Eſſen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1853. — IV. u. 164 S. in 8.

Die Vorrede bemerkt ausdrücklich: „Die grammatiſche Anordnung ſchließt ſich im Allgemeinen an die zweite Auflage der Formenlehre an," und man kann beifügen, daß dieſe Anordnung einfach und zweckmäßig ſei. Die urſprünglichen Grundſätze ſind maßgebend geblieben und nur im Einzelnen ſind mancherlei Aenderungen vorgenommen worden. Das Ganze beſteht aus zwei Curſen. Im erſten (S. 1—39) iſt jedem der ſechszehn Capitel eine Reihe alphabetiſch geordneter Wörter vorgeſetzt, die dann in griechiſchen und deutſchen Beiſpielen zur Anwendung kommen. Die Auswahl iſt gut getroffen, indem die Hülfsmittel der Vorgänger mit praktiſchem Sinne benutzt ſind. Nach den gegebenen Beiſpielen kann der Lehrer für ſchriftliche und mündliche Uebung leicht ähnliche bilden oder bilden laſſen, um die bezüglichen Vocabeln des Abſchnitts ins Bewußtſein des Schülers zu bringen. Herr Breiter bemerkt mit Recht, daß „Uebungen der Art ſich fruchtbarer erweiſen als Decliniren, Conjugiren, Paradigmenſchreiben; weil ſie die geiſtige Thätigkeit des Schülers in Anſpruch nehmen und ihm zugleich das fördernde Gefühl eigener Kraft und Sicherheit geben." Das iſt ein Punct der Pädagogik, den man nicht oft genug einſchärfen kann. Nur durch mündliche Uebung und immer wieder mündliche Uebung, die der lebendige Lehrer mit der beweglichen Jugend in den Schulſtunden vornimmt, läßt ſich dieß „fördernde Gefühl" im Schüler erreichen.

Der zweite Curſus zerfällt in zwei Abtheilungen, deren erſte die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre S. 40—60 in griechiſchen, und S. 61—84 in deutſchen Beiſpielen einübt. Die zweite Abtheilung dieſes Curſus enthält zuſammenhängende Stücke, zuerſt vierzehn griechiſche Fabeln, vierundzwanzig kürzere oder längere Erzählungen über Perſonen der alten Geſchichte, zwei Geſpräche des Lucian und neunzehn Diſtichen (S. 85—113); ſodann ſiebenzehn deutſche Erzählungen aus der Mythologie, alten Geſchichte und Geographie zum Ueberſetzen ins Griechiſche (S. 114—124) mit darunter geſetzter Phraſeologie. Auch hier iſt die Wahl eine umſichtige und ihrem Zwecke entſprechende. Angehängt iſt ein Wörterverzeichniß (S. 125—164) zum griechiſchen Texte.

Ob will einige Bemerkungen zur Prüfung für eine freie Rettige liefern. Zunächst rathe ich Herrn Meier, wenn er die Beilage des Herrn Lessing[1] schwarz verwischt, und wahrscheinlich ist sie keine; doch ist Knoblauch vorhanden und auch diese hat Wünschenswerthe zu suchen. Dann rathen wir Herrn Meier: 1. Die Knoblauch ist ein Stuhlschwitzer Gewächs, wer sie in den Mist verwendet hat, pustet gibt. Darin muß für Meier besonders der geistliche Gemeinvorsteher auch in mercuriar Begeisterung verbessern. Man sehen in den einzelnen Gegenden wenn im Mississippi sehr gebräuchliche Meier, die auch Knoblauch sind so schwitzen soll. Den im Vorwort S. IV besitzen Anfang zu Meier 18 zu Prüfung, wie zu einem gebrauchten Meister zu führen. Ich muß der Schlüssel mit der Knoblauch im Meister sein, denen er zu Meier selbst sagt, daß er sich einen Vorrath hat. 3. Die Beilage ist ein Meier eigentümlicher Natur, was ihnlicher sind den Geschwindsucht der jugendlichen Beilagen hinzugefügt. Meier zur Meister in der Meier selbst sagt, er habe auf Meister seiche Schüe gemacht, wo den deutschen Herrn geschrieben Meisterin abgegeben," so ist einfach zu Meier, daß sie sagt, daß der Gemeinden selbst gebräuchlich, seinen deutsche Meisterin sei. In einer Gesellschaft, wo der Kriegsleben, so ist es bekanntlich Gebrauchsmeister an seinen Meier, wie sie sich Meier bei einem Einsen in mancherlei Dingen verwechsen kann, unter Andern zu gegenseitiger Begleitung zwischen Lehrmeistern und Gesellschaften, damit wenn die Meisterin im Mississippi so sinnlich sind, daß sie sagt auch Gelde und den Kirchenleben ohne mysteriöse Meisterin mit Begleitung sehen können. Wenn andere sind sie auch mit Beilagen. Die viele sind mythologische Bemerkungen, historische Züge, Lieder und der alten Gesangsbuch und Bildergeschichte interessant. Einige Dinge haben Bezug auf Meister, Meisterin, Meisterin, die Knoblauch, und einer rechte Knoblauch. Andersen ist darauf zu sehen, daß Meisterin Beilagen und mit berühmten Meister Meisterschaft und um die Meisterschaften Gehilfen sich gruppiren. Denn in solchen Dingen herrscht Aufgabenlichkeit auf corrective Neuerungen, während alle „Beilagen des deutschen Kreuzes beliebten Meisters" die Daten und Texte streicht eine Abkürzung bietet. 3. Der Lernlinse trat sich,

[1] Dahin kann und muß es bald kommen, insbesondere bei gewissen Gemeinden Beilagen, wenn die Seele von ehrwürdig ungewissen Mist ist, wenn das Bedürfniß sie einen Gesangbuch anfangen kann den Herrn Amtsdiener in der Gruppe seine religiöse Meister. Herr Lessing hat deutlich, Beilagen zu Gesangbuch, Beilagen zu Meisterschaft und Gehilfenschaft sind in der Wirklichkeit selber noch selten Gegenstand.

wenn er beim Lesen der Anabasis auf Sätzchen und Satztheile stößt, die er bereits als Quartaner in seinem Uebungsbuche behandelt hat.

Herr Breiter möge nun zusehen, inwieweit er diese Winke für eine neue Auflage benutzen kann oder will. Jedenfalls mag er die Beispiele, die künftig hinzukommen sollen, aus den erwähnten Gesichtskreisen auswählen. Bei dem bereits Vorliegenden ist in Wörtern wie ῥίζα S. 2 die Quantitätsbezeichnung zu tilgen, weil Accent und Position keine Kürze gestatten, die Unterscheidung aber zwischen Positions- und Naturlänge im Munde des Anfängers nicht zu erreichen ist. Die klaren und präcisen Bemerkungen, welche aus der Syntax hier und da eingestreut sind (wie S. 7, 13, 16, 17, 20, 21) möchten einer kleinen Erweiterung bedürfen, besonders für den griechischen Text des zweiten Cursus nothwendig sein, um dem Schüler zur Lösung einzelner Schwierigkeiten Winke zu geben. Die mitten im griechischen Texte stehenden Uebersetzungen einzelner Wörter, wie S. 25, 27, 28, 30 und anderwärts, sind besser unter den Text zu stellen, damit das Auge des Anfängers sogleich an zusammenhängendes Griechisch gewöhnt werde. Im Wörterverzeichniß ist die Einrichtung getroffen, daß griechische Vocabeln, die schon im ersten Cursus vorkommen, nicht mehr erklärt werden, sondern mit beigefügter Seitenzahl auf jene Stelle zurückweisen. Das finde ich unzweckmäßig, weil es dem Schüler Zeitverlust kostet, ohne reellen Nutzen zu bringen. Im günstigsten Falle erzeugt es bloße Fingerfertigkeit, keine geistige Schlagfertigkeit, was die Hauptsache ist. Gerade dadurch, daß man die jugendliche Kraft auf das Wesentliche richtet und vor unnützem Nachschlagen zu bewahren sucht, wird etwas Tüchtiges geleistet. Daher ist in einem derartigen Verzeichnisse von sämmtlichen Wörtern die Uebersetzung zu geben, dagegen nur da ein Citat beizufügen, wo an der citirten Stelle eine specielle Bemerkung hinzutritt.

Von Einzelnheiten, die man noch anführen könnte, will ich hier absehen, da nicht die Absicht herrscht, den Werth dieses Uebungsbuches bezweifeln zu wollen. Vielmehr glaube ich gleich Anfangs gezeigt zu haben, daß das Schriftchen nach seiner inneren und äußeren Beschaffenheit geeignet sei, sich die alten Freunde zu erhalten und neue zu erwerben. — Wieder zu einer Grammatik:

7. Griechische Schulgrammatik des attischen Dialekts in zwei getrennten Cursen bearbeitet von August Göbel, ordentl. Lehrer am Königl. und städtischen Gymnasium in Liegnitz. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. Erster Cursus, 1851: VIII u. 56 S. Zweiter Cursus, 1852: IV u. 90 S. in 8.

Was man diesem Schriftchen mit ehrlichem Gewissen nachsagen kann, ist der Umstand, daß der Verfasser die grammatischen Werke der

Übung dessen bedarf, um nach richtigem Gefühle von Betonung und Quantität die Anlagen eine neue Grammatik zu lehren in Klasse und Übungen und die Durchführung des Gelernten ist Sprachlehre, so kann Satzverständniß und Verfassen durchgehen, ohne daß es einer weiteren Bestimmung erdenken darf. Ob mag vor- oder nachher diesen Schülern die Elemente der Griechischen Sprache haben, weil der Klang seinen individuellen Beschluß empfangen hat — denn noch kann auch ein Lehrer in sicherungen gestimmt — aber bedarf ist noch nicht erwiesen, daß die Schriftlichkeit einer besonderen Übung gegen allgemeiner Übung bedürfe. Das hat Gegenstehen nützlich, die Heide und den Weiten der Sprache kennen und ihre Kraft und Übung zu Fertigkeit und Sicherheit Vorbereitung wollen. Das selben Gegenstehen hat sich in dieser Grammatik Mühe entwerfen, die objectiv ingenieuse Übung, wobei aber Gegenstehen sicher von Gegenheit. Denn wir erkennen eine planmäßige Ordnung, wie sie hat diesen Gegenstehen, aber nachen nämlich von Reihe und Anfang, wie es einen Elemente abbeleitet sind, § 21—28 die Übungen der Declinationen ohne hinzugefügte Paradigmen, § 29—43 hat § 50—55 Behandlung, zur Verbindung der Casusformen, § 44 singular Gebiet, Accusativus und Genus der Declinationen, wann nicht § 45—47 Verbo wenn und Singula, § 48 Zusammenziehung der Vocale und Accentuation der gedämpften Silben, § 70—72 die einzelnen Declinationen, § 73 die Comparation, § 74—77 die persönlichen und reine Pronomina, § 78—85 die Präpositive, Zahlwörter, Pronomina, § 86—89 Präpositionen, Conjunctionen und Interjectionen. Diese Reihe einfache Anordnung enthält nun der zweite Cursus Grundformen dieses Bestimmungen, aber in eingeschränkt, daß nur einzelne Bestimmungen der Betrachtung kommen und eingereicht die vorstehende Bestimmungen kennen, wenn nicht zweimal der erste Cursus zur Wiederholung benutzen liegt. In den §§ 90 a, b, c (nach eigentümlich) der Verbo und zu sein „Verbo sein" und Temporibus nach den §§ 91—96 „Elementen der Conjugation, Synopse, Verba contracta, anomala" nach Gliedern, § 92 Wortbildung „Verbindung mit Präpos."

Die Folge bietet sein subjectiven, um nicht zu sagen willkürlichen Gang in gewissem eine mehrere Zerstückelung der zusammengehörigen Bestimmungen. Alle diese Bestimmungen bedürfen aber, ob welchen Gedanken an und bei einer gewissen Stellen sie Werk,

indem hier ein Stück, dort ein Stück, dann wieder wo anders ein neues Stück zu ein und derselben Hauptlehre hinzugefügt wird. Daher kann ein Schüler in dieser Grammatik sich sehr schwer orientiren, und doch ist dieß ein wesentlicher Umstand zum stetigen Gebrauche eines derartigen Buches bei der Elementarlectüre, weil namentlich bei dieser die grammatische repetitio mater est studiorum. Zu solchem Zwecke muß Alles an seinem Platze vereinigt stehen, damit der Lehrer nach jedesmaligem Bedürfniß auswählen oder auch bloß auf den Abschnitt verweisen könne. Die Bemerkung im Vorwort S. VII „Schwierig war es, Alles das, was im ersten Cursus gar nicht erwähnt werden konnte, im zweiten anzuschließen," hätte dem Verfasser ein Wink sein sollen, daß sein ganzes Unternehmen verfehlt sei. Denn das Einfache und Natürliche ist bei der Anordnung niemals „schwierig," sondern ergibt sich von selbst. Nur das Subjective, Gekünstelte, Manierirte macht Schwierigkeit.

Als **dritte** Eigenthümlichkeit ist zu erwähnen, daß sich nirgends durch Klarheit des Ausdrucks und Präcision in der Fassung der Regeln ein Vorzug vor andern Grammatiken zeigt. Wenn der Verf. am Schlusse des Vorworts „die Kürze und gedrängte Fassung der Regeln als eigenthümlich in Anspruch nimmt", so hat er Vorzüge erwähnt, die er mit manchem andern Grammatiker theilt, bisweilen sogar in geringerem Grade besitzt. Denn es finden sich bei ihm nicht selten schiefe Ausdrücke, unrichtige oder zu weitschweifige Bestimmung und unklare Fassung. Davon haben schon die Herren Capellmann und Gottschick in anderen Zeitschriften mancherlei Beispiele geliefert, die noch mit vielen andern vermehrt werden könnten, wenn ich den Raum dieser Blätter, der für manche brennende Frage der pädagogischen Gegenwart nothwendiger ist, mit sprachlichen Einzelnheiten anfüllen wollte. Die Hauptsache ist, daß in der angeführten Richtung nirgends vor anderen Lehrbüchern, die in Gymnasien gebraucht werden, ein Vorzug hervortritt.

Hierzu kommt **viertens** die eigenthümliche Ansicht, die der Verfasser über den in seinem Buche befolgten Atticismus äußert. Seine Worte lauten: „ich habe mir zum Gesetz gemacht, Alles in den attischen Dialekt aufzunehmen, was bei den Schriftstellern vorkommt, die auf Gymnasien gelesen werden, auch wenn das Wort bei Andern häufiger war. Eine genaue Scheidung halte ich für unmöglich". Das Letztere wird durch genauere Einsicht in K. W. Krüger's Sprachlehre und dessen gediegene Commentare zu einigen Autoren widerlegt; das Erstere ist eine subjective Liebhaberei, die nicht einmal consequent durchgeführt wird. Denn es finden sich in dieser Grammatik nicht wenige Wörter und Formen, die bloß

bei Ariſtophanes, Athenäus und ähnlichen Autoren vorkommen. Dieſe aber gehören wahrlich nicht unter die „Schriftſteller, die auf Gymnaſien geleſen werden". Man denke nur an *κεγχρίας* S. 8, *σίναπι* und *τιγγάβαρι* und *πίπερι* S. 41, *φθόϊς* S. 29, ja ſogar aus den griechiſchen Grammatikern werden Wörter herbeigezogen, wie S. 35 *ἡ κομμώ*, S. 70 *ἀγάλαχτες*. Nimmt man hinzu, daß Proſaiſches und Poetiſches bunt durch einander läuft, daß Specialitäten wie S. 34: „Der N. *ἵ* iſt nur einmal da" oder „ſtatt *τίσι* ſteht einmal *τοῖσι*" und noch dazu auf dieſe unverſtändliche Weiſe erſcheinen, daß öfters den attiſchen Dichtern als eigenthümlich beigelegt wird, was dieſelben aus dem Epos beibehalten haben, — lieſt man dieſe und ähnliche Dinge, ſo muß man noch mehr in Erſtaunen gerathen, wie jemand nach dem Vorgange Krüger's auf ein ſolches Verfahren gerathen konnte.

Denſelben Charakter einer ſubjectiven Seltſamkeit zeigen endlich manche Ausſprüche, die in der Vorrede ſtehen. Da heißt es gleich Anfangs: „es gibt nur wenig Schüler, die mit der ungetheilteſten Aufmerkſamkeit dem Vortrage ſo folgen, daß ſie ſich das in der Grammatik ſofort aufſuchen und bemerken, was der Docirende dem häuslichen Fleiße anheimſtellen muß." Aber das iſt eben einer der faulen Flecke, der die Schule nicht vorwärts bringt, wenn in derſelben „der Vortrag des Docirenden" herrſcht, ſtatt daß man die Jugend einfach und ſchlicht unterrichtet und durch fleißige Uebung in den Schulſtunden ihre innere Betheiligung gewinnt. Indeß iſt das Obige vielleicht nur ein verfehlter Ausdruck, der aus Reminiscenz eines vornehmen Styles herrührt. Sodann vertheidigt der Verf. „den Gebrauch kurzer Leitfaden beim erſten Unterricht"; „denn „der Anfänger müſſe wörtlich auswendig lernen", und bemerkt unter Anderm: „Wie kann, um nur ein einziges Beiſpiel anzuführen, dem Anfänger zugemuthet werden, aus Buttmann, Pinzger, Roſt ꝛc. ꝛc. die Regeln über die Bildung des Nominativs der dritten Declination auswendig zu lernen, und auf andere Weiſe prägen ſie ſich doch nicht ein." Hier lautet der alte Einwand, den jene Grammatiker beachten: der Schüler müſſe nicht auswendig, ſondern inwendig lernen, d. i. man müſſe durch ſtetige Uebung an praktiſchen Beiſpielen auf Erkenntniß und Einſicht hinwirken, damit dadurch im Schüler ein Können entſtehe. Das iſt die Hauptſache, nicht das Auswendiglernen der Regeln. Auffällig aber, daß der Verf. das wörtliche Einprägen der Regeln ſo gewaltig pointirt, dagegen das Lernen der Paradigmen für unpaſſend erklärt! Das iſt ein ſeltſamer Widerſpruch, der vom Weſen der Analyſe und Syntheſe im Jugendunterrichte keine deutliche Vorſtellung beſitzt. Und wenn anderwärts bemerkt wird: „ich habe gefunden, daß

unaufmerksame Schüler sich mit dem Hersagen des oft nur halbgelernten Paradigma begnügen", so gibt das abusus non tollit usum die nöthige Antwort. Ein wahrer Pädagog weiß dafür zu sorgen, daß „unaufmerksame Schüler" zu den Ausnahmen gehören und daß ein „nur halbgelerntes Paradigma" kein Lernen heißt. Für schülerhafte Anomalien aber ist noch kein wirkliches Schulbuch geschrieben worden. Denn Anomalie der Schüler oder Lehrer hat keine Gemeinschaft mit dem Normalzustande der Pädagogik, sondern führt in's Capitel subjectiver Bedürfnisse oder Liebhabereien. Und davon ist vorliegende Grammatik ein charakteristisches Beispiel.

Es muß Einem leid thun, wenn ein Schulmann, wie der Verf, auf eine „mehr als achtzehnjährige Erfahrung" sich berufen kann, und doch nur ein derartiges Product zu liefern vermag. Aber Subjectivismus ist keine objective Wahrheit. Außer dem richtigen Gefühle, daß man den Stoff für Anfänger möglichst beschränken müsse, und außer dem guten Willen, einen neuen Versuch der schriftlichen Durchführung zu machen, hat die Schrift nichts Empfehlenswerthes. Denn dieß richtige Gefühl hat bei Andern bereits einen deutlichen Ausdruck gefunden, und der gute Wille ist bei Andern zur objectiven That geworden. — Ein Werk von ganz anderer Art ist

8. Praktisch vergleichende Schulgrammatik der griechischen und lateinischen Sprache. Von Karl Friedrich Merleker. Augsburg 1851. Verlag der Matthias Rieger'schen Buchhandlung (J. P. Himmer). X u. 326 S. 8.

Gute Eigenschaften dieses Buches sind folgende: der gelehrte und auf vielen Gebieten bewanderte Verfasser hat eine Menge interessanter und lehrreicher Dinge zusammengestellt, die einem Schüler der obersten Classe nützlich sein können; sodann hat er manches Rüstzeug der Vergangenheit aufgenommen, wie z. B die zahlreichen versus memoriales, worin unsre Vorfahren mit Recht ein praktisches Moment erkannt, die Modernen dagegen mit einer immer höher getriebenen Vergeistigung des Stoffes vermeintlichen Mechanismus gewittert haben; endlich findet man hier und da, besonders im Syntaktischen, knappe Fassung der Regeln und präcise Beschränkung auf's Nothwendige, das öfters nicht ohne pädagogischen Sinn geordnet erscheint.

Diese Eigenschaften muß, wer gerecht sein will, Hrn. Merleker zuerkennen. Aber das Ziel, das Hr. M. sich vorgesetzt hat, dürfte schwerlich erreicht und erreichbar sein. Das ganze Verfahren, der Jugend die Kenntniß der alten Sprachen vermittelst einer „vergleichenden Schulgrammatik" beibringen zu wollen, ist bloße Gelehrtenidee, keine praktische Schulmeister-

tete. Tone und Sprachlaut sind wesentlich Roym verschieden voll, der in allen Tönen, und alle Vergleichung zu physiologischer Betrachtung. Der Sprachlaut entwickelt sich aus dem Tone, und gibt zum Bilnamment zu Sprachen hinreichlicher, aber nicht reich in sie Elemente der Tonen hinreichlicher kann. Daraus hat jene vor allen Sprachen ihren Reichthum, Wohlklang, aber nicht Tiefe noch gründlichen Festheit die ihre Bestandes weil, wo mehr Kraft in weniger Vollständigkeit, theils Mannichfaltigkeit Bestimmung nach besonnigen Schemen, theils in einfachen Abwandlungsweise vorwaltet werden. Von dieser Eigenthümlichkeiten an sonstigenen Grammatik charakteristischen Beispiele. Deutsch kann Sprachen in Vergleichung noch nicht so gänzlich Zeit begonnen: aber gewandt beite Sprachen in deutschen Verbindung verringen sich in Vergleichung mit deutschen Wörtlich und Wortbildungen **unmerklichen** und somit, was den Wortlinger unverbindlich ist, **Wortlinger** ist, was den Wortverbindungsverhältnissen Leichtigkeit gegeben. Aber, was beiden in wesentlich Sprachlichen etwas Nachtheiliges, nämlich Unsicherheit und Unsicherheit.

Wie nun die Sprachen in der Wortform von beiden bestimmt, welche der Sprachlautgrammatik die Wortverbindung und Unterschied in den Wortverbindungsarten machen", so treten jenen Mängeln etwas Gleiches, Theils zu benennen: Mehrere Wörter, die sorgfältige Sprachlautgrammatik Wortbildungen in Beziehung gehen? Wenn „Wortverbindung" und „Wortbildung" in einem Sprachlaut sind von grammatischen Wörter nicht zu suchen. Denn alle Grammatik ist Wortverbindung, Wortbildung ist Wortbildung und ist ohne gewisse Wortbildung nicht; Wortverbindung und Wortbildung gehören ist in der That Concretes und Concrete der „alten Sprachen" aber liegt Wortbildung und Wortverbindung alle mehr eine „Wortverbindung" und Wortbildung, wo sie nur besonders liegen, nur durch einstige Wortbildung mit der alten Wortverbindung verbunden. Daraus sind der Sprachen ein Beweisstück, aber nur theoretisch. Die nicht Reichthum der eigenen Bildung, die sonach ähnlich „Zu Sprachbildschaften und die gleichfalls Grammatik" Wortbildung der Sprache beigleich ist sehr, wie in die Sprachen in Italien, namentlich Spanier, Englische, Polen, Böhmischen, und den Europäern". Zu „möglichen" kann man Wörtlich sich, aber Wortbildung. Nur Sprachen und sein sind Wortbildung, und sie sind Sprachen. Denn in der eingeengt etwas so sehr. Nur dem positiven Sprachen der Bildung, und einer Sprachlaut, nicht entstehen. Denn Sprachen nämlich sind Wortbildung, — dazu kann die Wortbildung die

nen —, ſondern Vielleſen mit viel Griechiſchſchreiben, proſaiſch und poetiſch, und viel Griechiſchſprechen, dieß zuſammen, das thut's! Seltſam, daß Hr. Merleker im Lateiniſchen „eine große Fertigkeit im Schreiben, auch eine anerkennenswerthe im Sprechen, erzielt" wiſſen will und doch beides im Griechiſchen verſchmäht, als wenn jene „Fertigkeit" im Lateiniſchen einen größeren Werth für das Leben hätte, denn im Griechiſchen, und als wenn zur Erlernung des Griechiſchen die bezüglichen Uebungen unnöthig wären. In beiden Sprachen ſind fleißige Schreib- und Sprechübungen nothwendige Zuchtmittel zum ſichern Verſtändniß der Autoren und dadurch zur Bildung des Formſinns, nichts weiter, am wenigſten Fertigkeiten für's ſpätere Leben. Aber zum ſichern und nachhaltigen Verſtändniß der Alten gehören Leſen, Sprechen, Schreiben zuſammen wie Leib und Seele: eins ſteht und fällt mit dem Andern.

Wer dieſen innigen Zuſammenhang zerreißt, der behandelt ſein Gymnaſium als einſeitige Lehranſtalt und bereichert im günſtigſten Falle das Wiſſen ſeiner Schüler, erzielt aber nimmermehr ein praktiſches Können. Und glaubt Jemand durch bloßes Vielleſen die erſehnten Früchte gezeitigt zu haben, ſo möge er nur ſo gewiſſenhaft ſein, dieſe Früchte durch parteiloſe und einſichtige Männer unterſuchen zu laſſen: er wird ſicherlich finden, daß erſt die Reproduction in derſelben Sprache, proſaiſche und poetiſche, die Probe auf die Richtigkeit ſeiner Berechnung ſei.

Was nun die Beſchaffenheit dieſer „praktiſchen vergleichenden Schulgrammatik" anbetrifft, ſo liegt es nicht an der Gelehrſamkeit des Verfaſſers, deren Vielſeitigkeit erwieſen iſt, ſondern es liegt nach den obigen Andeutungen im Weſen der Sache, daß ſein Werk den Dualismus der gegenſeitigen Anforderungen nicht zu beſiegen vermag und über den Zwieſpalt zwiſchen Wiſſenſchaft und Schule nur ſelten hinauskommt. Während nämlich die Wiſſenſchaft verlangt, daß eine derartige Vergleichung nach feſtgeſetztem Eintheilungsgrunde, nach beſtimmten Principien vorgenommen werde, hat es dagegen der Verfaſſer in den meiſten Fällen, weil ihm das Praktiſche vorſchwebt, nur bis zu einer loſen Nebeneinanderſtellung der ſprachlichen Erſcheinungen gebracht, ohne daß dieſe Einzelnheiten in einer höheren Einheit zuſammentreffen; ja er hat bisweilen in dem einen Paragraphen allein das Lateiniſche, in einem andern allein das Griechiſche behandelt, ſo daß alſo der Begriff „vergleichend" gar keine Anwendung findet. Sodann hat H. M. vieles herbeigezogen, was nicht in dieß Buch gehört, wie § 1 die Begriffsbeſtimmung der *τέχνη γραμματική* in älterer und ſpäterer Zeit, § 4 die geſchichtliche Ausbildung des griechiſchen Alphabets, § 5 die Schreibkunſt mit ihren Werkzeugen u. ſ. w. Alle ſolche Dinge ſind weder „praktiſch"

noch „vergleichend“, ſondern nur intereſſante Notizen für die Wißbegierde des gereifteren Schülers. Der nicht überwundene Zwieſpalt zwiſchen Wiſſenſchaft und Schule zeigt ſich unter Anderm auch in der Erwähnung gelehrter Auctoritäten, die einem Schulbuche fern liegen. So heißt es Seite 9: „die Ausſprache der einzelnen Buchſtaben, beſonders der Conſonanten, hat K. L. Schneider nachzuweiſen geſucht, durchweg möchte es kaum gelingen“ ꝛc., oder S. 127, 205, 226 die Berufung auf Zumpt, oder S. 207 wegen der Caſusendung ζε die Anführung von Lobeck und Lehrs, ſtatt deren richtige Anſicht gleich aufzunehmen, wie Curtius § 178 gethan hat, oder S. 222 die Erörterung über „die lateiniſchen Präpoſitionen in der Zuſammenſetzung“ in Hinſicht der Aſſimilation, oder S. 315 nach einer Hermann'ſchen Erklärung der Zuſatz: „Bleibt bei dieſer Definition noch ein Schwanken, ſo ſind die von Böckh und Lachmann keineswegs beſſer“, oder S. 316 ff. eine ähnliche Erwähnung derſelben Philologen. Wahrlich ein Schüler darf alle dieſe Namen nie hören, ohne daß ihm der tiefſte Reſpect vor der Würde der Wiſſenſchaft eingeflößt werde. Von Tadel darf gar nicht die Rede ſein; denn ein Schüler iſt noch nicht werth, ſolchen Leuten die Schuhriemen aufzulöſen. Und wenn Hr. M. an der letzteren Stelle hinzufügt: „Näher auf die Anſichten dieſer Männer einzugehen, verbietet uns der Zweck einer Schulgrammatik und Schulmetrik“, ſo hätte er ſtatt dieſes Verbotes lieber das Gebot beachten ſollen, nämlich litterariſchen Apparat „praktiſch“ zu verarbeiten, aber nicht theilweiſe mit tadelnder Auctoritätsbezeichnung vorzuführen. Sonſt ſetzt man die Schüler auf's große Pferd, ſtatt daß man ihnen erſt den ſichern und tactfeſten Schritt ihrer eigenen Füße beibringt.

Weiter hat Hr. M. in der Anordnung Vieles zur Formenlehre gezogen, was in die Syntax gehört, wie S. 155 die Perfecta mit Präſensbedeutung, S. 159 die Participia Perfecti der Depon. mit paſſiver Bedeutung, S. 210 ff. die Bedeutung der Partikeln, S. 217 die durch mit zu überſetzenden griechiſchen Participia, was in der Syntax S. 273 an richtiger Stelle zurückkehrt, ebendaſelbſt die Erklärung der beim griechiſchen Paſſiv gebrauchten Präpoſitionen, S. 231 ff. die Erörterung, wie das deutſche daß im Lateiniſchen zu überſetzen ſei, S. 235 die Lehre über ἄν und Anderes. Auch in anderer Hinſicht ſind Dinge an Stellen erwähnt, wo ſie nicht leicht geſucht werden, wie S. 211 ff. mitten unter den Partikeln die Comparation der Adverbia, da doch ſchon oben S. 65 ff. über die Vergleichungsgrade die Rede war, oder S. 279 der Abſchnitt über Dialektik hinter der Syntax, der einen Anfang nimmt: „die griechiſche Sprache eröffnet den Zugang zu den Schrif-

ten des begabteſten Volkes, das jemals geblüht hat" ꝛc., als wenn eine allgemeine Einleitung in die griechiſche Sprache überhaupt gegeben werden ſollte.

Ueberſichtlich kann man es ferner nicht nennen, wenn z. B. S. 110 die Verbalformen der einzelnen Perſonen neben einander, nicht unter einander geſtellt werden, oder wenn S. 166 ff. das Verzeichniß der unregelmäßigen griechiſchen Verba in einem fort läuft, ohne daß die einzelnen Verba beſonders abgeſetzt ſind. Wenn man überhaupt auf das Einzelne genauer eingeht, ſo findet ſich manches, was keinen Beifall verdient, ſei es ungenauer Ausdruck oder minder ſcharfe Bezeichnung, ſeien es ungehörige Specialitäten oder offenbare Irrthümer, indem der Verfaſſer entweder eine unhaltbare Tradition der Grammatiker beibehalten oder aus unverkennbarer Raſchheit der Conception ein Verſehen begangen hat. Mit Beiſpielen dieſer Kategorieen könnte man einige Bogen füllen. Einiges haben ſchon die Herren Voigt und Capellmann in anderen Zeitſchriften angeführt. Beſonders auffällig iſt auch bisweilen die formelle Handhabung der Sprache, indem beiſpielsweiſe S. 21, 22 flectirt wird „Genit. und Dat. aller Numerorum", S. 42 „dem Neutri", wogegen S. 101 wieder „zu den Temporen" erſcheint, oder indem S. 35 „die in α decurtirten", S. 253 „doch opus mihi est hac re iſt ebenfalls *grammatice*", S. 267 „Inſolent iſt eine Zuſammenſtellung" und dergleichen geſchrieben wird. Inconſequent iſt, wenn in der erſten Hälfte des Buches Silbe, in der zweiten das richtige Sylbe geſchrieben iſt u. ſ. w. Das Verzeichniß der Druckfehler läßt ſich verdoppeln, worunter ſich einige Schreibfehler befinden.

Als originell muß es gelten, daß der zweite Haupttheil des Werkes „Syntaktiſche Vorſchriften" S 238 alſo beginnt: „In meinen Vorſchlägen zur Reorganiſation des preußiſchen Schulweſens vom 20. April 1848 fordere ich ein Gymnaſium, alſo eine Gelehrtenſchule, welche die claſſiſchen Sprachen vorzugsweiſe lehren ſoll, von drei Claſſen (Prima, Secunda, Tertia) und weiſe in jeder Claſſe dem Griechiſchen ſechs, dem Lateiniſchen acht Lehrſtunden zu" ꝛc. ꝛc. Gehören denn ſolche Dinge in eine Schulgrammatik? Oder iſt Herr Merleker zum „Reorganiſator des preußiſchen Schulweſens" autoriſirt, um ſo ohne Weiteres „fordern" und „zuweiſen" zu können? Dazu ſind die meiſten Stimmführer aus jenem Jahre geradezu unfähig. Möchte doch endlich ſo viel Sokratiſche Selbſterkenntniß in die Schulleute kommen, daß jeder in der „Reorganiſation" des Ganzen mit ſeiner eigenen Perſon den Anfang machte! Pläne entwerfen iſt leicht, Projecte machen nicht ſchwer, Unterrichtsgeſetze aufſtellen keine Kunſt, aber — aber — — in dieſem „aber" ſteckt's! Man laſſe alle papiernen Exiſtenzen theoretiſcher Projectmacherei bei Seite und werde in ſeinem ſpeciellen Berufe ein praktiſcher Pädagog, damit man vernünftige Ideen in die Wirklichkeit hinein arbeite. Das halte ich beim praktiſchen Schulmanne für das beſte εἷς οἰωνὸς ἄριστος in unſerer Zeit.

Mühlhauſen. Ameis.

Vorwort (Januarheft 1855).

Die Volksschule Preußens hat im verfloßnen Jahre einen bedeutungsvollen Schritt gethan: das ist unser Neujahrsgruß an die verehrten Leser. Die mancherlei Klagen wider sie haben einen entscheidenden Urtheilsspruch, die Wünsche für sie einen machtvollen Ausdruck gefunden. Das Krankhafte in ihrer Entwicklung ist ausgeschieden, der Goldstaub der eiteln Prunksucht weggewischt und der Zierrath zur Einfassung an den Rand verwiesen. So steht die christliche protestantische Volksschule da in einfacher Gestalt, tiefen Ernst im ruhigen Antlitze, den glaubensvollen Blick nach Oben gerichtet, den Fuß gestützt auf das geöffnete Buch des Lebens, die Rechte gelegt an das Kreuz auf Golgatha, die Linke hinweisend auf die abgelegten Gewänder modernen Flitterstaates. Das ist die Schule, welche das Volk je und je wieder begehrt hat. — Wir freuen uns dieser Einfachheit vom pädagogischen Standpuncte. Für die mannigfaltigen Vorstellungen ist *eine* in den Mittelpunct gestellt, zu deren Verstärkung alle andern dienen sollen, und so ist dem erziehenden Unterrichte seine Stelle und sein Verständniß geworden; für die Einzelvorstellungen ist der rechte Inhalt gefordert, und so dem wahren und berechtigten Realismus sein Recht gewährt; aus dem Gebiete der praktischen Ideen ist die umfassendste in den Vordergrund gestellt, und so dem wahren und berechtigten Idealismus sein Feld und sein Einfluß gesichert. Die Subjectivität mit ihrem Schwanken, Versuchen, Ausschreiten und Haschen nach Bildungselementen ist an eine objective Wahrheit gewiesen, durch die noch alle Völker groß gezogen, in der für alle geistigen Kräfte stets ein Uebungsfeld gefunden, aus der alle Keime einer gesunden Cultur genährt, an der noch alle heilsamen Früchte der Intelligenz gereift sind. Nicht mehr soll das Volk gespeist werden mit den Brocken, welche von den Tischen der Cultur fielen, sondern am Tische soll es essen von dem Brode, welches allen Hunger stillt, und trinken von dem Wasser, das da in das ewige Leben quillet. Die formale Bildung darf und soll mit ihrem Meißel einen Stoff für die Jugend bearbeiten, ihn aber nicht zertrümmern und zerbröckeln; die Intelligenz darf und soll der Jugend leuchten bis zum Eindringen in die Quelle alles wahren Lichtes, aber nicht als Selbstleuchter gelten

wollen. So ist auch dem, was man heute allein noch Bildung nennt, sein volles Recht gewahrt. Und die Bildung für Welt und Beruf? Möchte doch eine Volksschule wirklich das Alles leisten können, was ihr nach den Regulativen zu leisten aufgetragen und anheim gegeben ist! — Wir freuen uns dessen vom culturpolitischen Standpuncte. Der bestimmt abgegrenzte Lehr- und Lernstoff wird dem ganzen Volke eine Einheit des geistigen Interesses, das gemeinsame inhaltvolle Wissen wird Mittelpunct und Anregung zu geistigem Verkehre des Volkes, der praktische Idealismus des protestantischen Bekenntnisses wird ein Damm gegen den Materialismus werden. Die Beseitigung des Methoden- und Stoffwechsels wird eine Verständigung unter Alt und Jung wieder möglich, derselbe stets inne gehaltene Schulgang wird eine Theilnahme des Hauses am Schullernen des Kindes wieder wirklich, und die von den Familiengliedern einst gewußte und verstandene Schullection des Kindes wird ein Schullernen fürs Leben zu einer Wahrheit werden lassen. — Wir freuen uns deß als protestantische Christen. Die Sicherheit im Wissen dessen, was der protestantische Christ anerkennt und glaubt, wird ein festes Bollwerk gegen die stürmischen wie auch listigen Angriffe aller Art, die neu belebte Glaubenswärme wird ein mächtiger Hebel des Einheitsgefühls der Kirche, der feste Wissensschatz im Glauben wird ein warmer Heerd zur Ruhe und zum Troste in den Mühseligkeiten und Drangsalen des Lebens werden. Das Volk wird das göttliche Licht wieder zum Leitsterne nehmen, wird die Blendlaternen falscher und falsch verstandener Cultur bei Seite legen, und wird sich bei dem göttlichen Lichte die Räthsel der Welt lösen, für deren Lösung ihm die Prediger auf den Gassen keine Schlüssel, sondern allenfalls Brech- und Diebeswerkzeuge dargeboten. — So unsere Freude, so unsere Hoffnung. Doch das Wort ist todt, und das Gesetz an sich ist auch todt. Mögen darum nun auch die rechten Priester gefunden werden, die den einfachen Buchstaben des Gesetzes in eine lebendige Sprache übertragen, die das Wort in der Schule lebendig machen. — So unser Wunsch.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

№ 2. Februar 1855.

I. Abhandlungen.

Zur Reform der Volksschule.

Von G. H. Schubert.

Vierter Artikel:

Die Instruktion Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtung der Königlichen Seminar-Präparanden- und Elementarschullehrerstellen. Im amtlichen Auftrage publizirt durch Stiehl. Berlin. Druck bei Decker. Preis 2½ Sgr. Diese Regulativsammlung soll vorzugsweise Stoff zu Klingel, Klingelbeutel der Pfründner, Lehrerbeiträge und Lehrerwittwenpensionen. Berlin 1854. Verlag von A. Hirt (Hofbuchhandlung).

Die Antwort dieser Regulative ist in den Händen unserer Feinde*. Der Königliche erhebliche eine ungeahnte Besprechung berühren an dieser Stelle die Regulative berühren hat und sie Pflicht auferlegt, unser Urtheil möglichstbrevirter kurzweil und schnelle Zeitungsung von unserm pädagogischen Standpunkte und zu rechtfertigen; die laut gewordenen Verurtheilungen und unbedingten Stimmen über diese Regulative, welche sich nun bereits einige Wochen haben, legen uns die Pflicht auf Selbstverständigung auf, die politischen Blätter, welche sich heute in Wort schicken, schlagen uns Schlagwörter, Phrasen über eigenen Herrn zu verbreiten und mit unbewiesenen Behauptungen abgethanen.

Wir nach im Einem hat, und der Brenne in den letzten Artikel über Reform der Volksschule** — gesucht hat, um kann er nicht Einzelnen, wenn in bestehen diese Regulative bereits begründet wurden. Dort wenn S. 14 als eine eigentliche Verschiedenheit bezeichnet, „daß derjenige Jungen, welchen die Eltern bei Schulzeit sich zum sterben- und von sterbenden Jahre für die geistige Ausbildung einnehmen, die

* L. Revue, Jan. 1855. Pr. Stiehl.

** Jahrgang 1854 Zeitschrift für [illegible] Verlag Hirt. S. 97—123.

aber außer den Schulſtunden am Geſchäfte des Vaters oder doch an andern Familiengeſchäften thätig theilnehmen muß, auf deren häuslichen Fleiß für die Schule daher von Seiten dieſer nicht viel gerechnet werden darf.

„In Städten werden dieſe Schulen mit dem Namen allgemeine Stadtſchulen, ſonſt auch mit dem Namen Land-, Gemeinde-, Dorfſchule genannt. Dieſe Schulgattung macht wohl den eigentlichen Kern der Volksſchule.“

In den Regulativen iſt nun dieſe Schulgattung unter dem Namen Elementarſchule auch in den Mittelpunct geſtellt, und vornämlich als eine einclaſſige, wie ſie in den bei weitem meiſten Dörfern exiſtirt, ins Auge gefaßt. Dieſe Bemerkung iſt nöthig, um unſere Leſer zu überzeugen, daß der Aufſatz in der Revue unter dem vulgären Namen der Volksſchule dasſelbe Unterrichtsfeld umfaßt, welches hier der Elementarſchule zugewieſen iſt. Dieſe Schule möge im Verlauf dieſer Betrachtung kurzweg Schule genannt werden.

Zur Bequemlichkeit unſerer Leſer recapituliren wir die Principien, aus denen ſich uns das Weſen und die Aufgabe der Schule ableitet, um ſo in dem, worin die von unſerm theoretiſchen Standpuncte gewonnenen Reſultate mit den Forderungen der Regulative übereinſtimmen, eine Begründung der Forderungen vor dem Forum der Pädagogik ausgeſprochen zu haben.

In dieſem Aufſatze heißt es: „In den Familien, deren Kinder man in dieſer Schule findet, entwickelt ſich kein ſo reines Familienleben (wie in den Familien, welche ihre Kinder in die höhern Schulen ſchicken), ſondern ſelbiges hat einen realiſtiſchen, wenn nicht materialiſtiſchen Stoff in ſich. Die Schulkinder verrichten häusliche Arbeiten, und erhalten außer dem verwandtſchaftlichen und perſönlichen Intereſſe in der Familie auch ein gemeinſames Intereſſe am Geſchäfte und deſſen Fortgang und Ertrag. So reift in dieſer Beſchäftigung der Knabe früher zu einer gewiſſen Selbſtſtändigkeit im Urtheilen und Wollen, das Geſchäft bringt Verbindungen zwiſchen Arbeits- und Gewerbsgenoſſenſchaft und Arbeitgebern mit ſich. So entwickeln ſich von dem geſchäftlichen Boden aus noch menſchliche (humane) Intereſſen an andern Perſonen als an Familiengliedern; es erzeugen ſich Sympathieen und Antipathieen, welche über den Familienkreis hinaus reichen, die aber doch auch wieder alle durch das materielle Intereſſe gleichſam verunreinigt ſind und des mehr oder minder darin vorwaltenden Egoiſtiſchen nicht entkleidet werden können. Staatsgefahr, Ausfall der Ernten, Fluctuationen der Werthverhältniſſe wirken beſtimmend auf das Geſchäft ein, und

kannt hatte Kindern irgend eine geringere oder größere Aufmerksamkeit mit den praktischen Zwecken der besseren Geselligkeit zu verbinden. Niemand ergibt sich mehr, weil diese Neigung einzig ein sehr natürliches Interesse und einen eigenthümlichen Genuß, welcher Zweck und Gewinn nur sind für Nützlichgesinnte, um sich übrigen Sinn und ein lebhaftlicheres Streben geben, weil, wie in Ihnen den Reichen, der Thätigkeit, den Wohlwollen, der Wissbegierde und Neigung, den Nachforschungstrieb für Reiner zu verbinden weiß. Geschäft behilflich auch die Erfindung.

In dürftliche Familie wird von der Schule besuchen, daß die Kinder Bücher lesen, verbessern und den Wissenschaften in Einem der Familien aufgehen können; ja da in den Schichten der Gesellschaft, von den Sie sprechen, es sich für ganz geringe Dinge hält, daß die dürftigen Kinder unterrichtet, so werden noch Übigen die Kinder Lesen lernen, daß auch ihrer Kinder und ihrer Kinderkinder gehören können, und daß sie sich in Ihnen Kinder der unentwickelten Schule zu besuchen, daß zeigt die Einführung jener dürftigen Kinder, die Sie in Ihren Familien Wissenschaften, ihren Familien eine Wohnung in Ihr Familien Gemeinde ist auch die entschiedenste Schule Ihnen in und die Schulkenntnisse und ein Einzelgenuß und Schule Ihnen die Familie Lernen und Schule Ihnen Lernen zeigt sich, daß der Unterricht auf meinen Schule Ihnen Lernen und Schule Ihnen Lernen Ihnen Lernen Ihnen Lernen

endlichen oder vom Sündlichen zum Heiligen sehen will, aus welchen Vorstellungen sich dann Stimmungen der Andacht oder der Anbetung ergeben, so läßt sich solch eine sentimentale (im edlern Sinne) Stimmung in der Familie erreichen. Sobald man aber an die religiöse Idee die Forderung stellt, daß sie der letzte Beweggrund wie Bestimmungsgrund aller unserer Handlungen sein soll, so reicht das Familienleben entschieden nicht mehr aus. Der wahren Entwicklung der Glaubensidee steht in gewissem Sinne die elterliche Auctorität entgegen. Eine solche Idee setzt Gott als den letzten Grund aller Handlungen; in der Familie ist des Vaters Wille statt dessen geltend. Sie kann nur gekräftigt werden, wo der Mensch für sein Thun verantwortlich wird und er in sittliche Conflicte gerathen kann. Solche Momente sind in der Familie nur künstlich herbeizuführen und führen dann zur Farçe, denn der Vater ist Gesetzgeber, Richter, Vollstrecker, Begnadiger in einer Person. Wohl mag das Kind hiebei anschauen, inwieweit die göttliche Idee in dem Vater Gestalt gewonnen hat, und das ist die tiefe, durch nichts zu ersetzende Macht des Hauses, daß sie dem Kinde in concreto das Bild des Glaubens hinstellt; aber nur eine künstlich geleitete Reflexion des Kindes wird diese Anschauungen zu bewußten erheben, und wenn sie dazu erhoben sind, so werden sie dem Kinde unverstanden bleiben, weil das Kind das Leben des Vaters noch nicht verstehen kann. So werden die Kinder nicht selten zu einer Lüge und Heuchelei geführt, welche das Bild statt der Sache hat, indem es die Sache nur haben kann im selbsteigenen Ringen zwischen den sittlichen Conflicten. Es kommt nun aber noch Eines hinzu. Die Glaubensidee ist nicht ein Factor bloß für das individuelle Leben an sich, sondern ein wesentlicher Factor in der Lebensgemeinschaft. Sie löst den Widerspruch, den der Anblick der verschiedenen Menschen nach ihren verschiedenen Lebenssituationen einerseits und die vermöge des gleichen göttlichen Ursprungs berechtigte Idee der Gleichheit aller Menschen andrerseits unwillkürlich hervorruft. Eine solche Idee, welche die verschiedensten Menschen dennoch als gleich, alle als gleicher Liebe werth ansehen kann und soll: solche kann nur in einer Gemeinsamkeit erworben werden, d. h. auf dem Felde, wo alle ein gleiches Ringen gegen die Sünde, ein gleiches Kämpfen gegen dieselbe Verführung, ein gleiches Erliegen und Erstehen finden. Dieß kann die Familie nie und nie bieten, wo eine erstarkte, leitende, gebietende Sittlichkeit der schwachen, haltungslosen, nur gehorchenden ethischen Unvollendung gegenüber steht. Darum ist die Kirche nicht mit der Familienerziehung abzufinden, wie gut dieselbe auch sei. Aber die Kirchengemeinde muß noch mehr als dieses christliche Gemeindeleben, welches die Kräftigkeit der Glaubensidee nach

der ethiſchen Seite hin anbauen ſoll, ſie muß mehr noch als die chriſtliche Tugendübung in der Gemeinſchaft fordern. Sie will zunächſt doch alle Lebensrichtungen durchdringen und läutern, alle praktiſchen Ideen verklären, alle Willensacte über die Beſtimmungsgrenze des Ich hinaus heben, alle Widerſprüche zwiſchen dem Leben und der Erkenntniß, der Wirklichkeit und der Idee löſen, will ein abſolutes Maaß der innern Vollkommenheit und innern Freiheit herſtellen, und dann zur Innehaltung und Erreichung derſelben die Erlöſung bieten; will ſie alſo ſich im jungen Geſchlechte auferzogen wiſſen, ſo muß ſie ein Leben der Jugend fordern, in welchem ſich das Jugend-Leben, -Denken, -Wollen, -Empfinden in ſeiner reinen Entwicklung offenbart, d. h. die Kirche muß ſich in die Schule mitten unter die Schuljugend ſtellen und ſich dort in ihr auferbauen. Aber noch mehr. Das Chriſtenthum ſelber iſt nicht ein Beſitz des Subjects, den das Subject an ſich haben kann, ſondern die chriſtliche Gemeinde iſt der Leib Chriſti und alle ſeine Verheißungen, ſeine Gnadengaben, ſeine Heilsmittel ſind Gaben und Verheißungen und Mittel für ſeine Kirche, an denen eben Jeder ſo viel Theil hat, als er ein lebendiges Glied dieſes Leibes Chriſti, d. h. der Kirche iſt. Dieſes Bewußtſein einer ſolchen Gemeinſchaft in Chriſto kann die Familie dem Kinde nicht geben, auch nicht dadurch, daß ſie dasſelbe in den Gottesdienſt der erwachſenen gereiſten und ſchon vollberechtigten Kirchenglieder mitnimmt, ſondern **für** eine Gemeinſchaft kann nur durch das Leben **in** einer Gemeinſchaft und **durch** dieſelbe erzogen werden. Darum muß die Kirche in der Schule der Jugend dieſes Gemeinſchaftsleben der Jugend beanſpruchen, wo ſie ſich ſelber ſäet.

„Da die erſte Aufgabe der Schule das Unterrichten iſt, weil das die Familie nicht leiſten kann und von der Schule fordert, ſo ſteht man unmittelbar an der Frage nach

den Gegenſtänden, dem Ziele und der Methode des Unterrichts. Leſen, Schreiben, Rechnen, das kann heute wohl meiſtens jede Familie in der hier betrachteten Schulgemeinde. Das wird ſie auch wieder verlangen. Was darin Beſonderes geleiſtet werden kann, das wird ſie der Schule als gute Leiſtung anrechnen und es ihr danken. Bibelkenntniß, Katechismuslehre und Kenntniß des in den Kirchenliedern ausgeprägten chriſtlichen Bewußtſeins iſt auch wohl noch in der Schulgemeinde als dem Inbegriffe von chriſtlichen Familien vorhanden, und man wird ſelbiges für die Jugend als ein Ergebniß des Unterrichtes fordern. Die Fertigkeit oder doch Fähigkeit im Mitſingen der gangbaren Kirchenmelodieen und das Wiſſen einer Anzahl von Gebeten wird die Schulgemeinde, die ſich aus kirchlichen Gliedern

bildet, auch als einen ihr zuständigen Besitz von der Schule fordern. Diejenige allgemeine geistige Entwicklung, welche den Menschen befähigt, die Predigt über Gottes Wort zu verstehen, dürfte nicht minder als, so zu sagen, die idealere Aufgabe des Schulunterrichts von den Eltern beansprucht werden. Man mag das hier mit dem Worte Sprachverständniß, n. b. der Sprache der heiligen Schrift, bezeichnet sein lassen.

„Es mag unerläßlich sein für die Bildung des Volks, dasselbe auch in die Gegenwart einzuführen. Auch das geschehe an der Hand des Religionsunterrichtes und nur zum Behufe desselben. Die Zeit der Reformation muß ja zur Sprache kommen, so verlangt es der confessionelle Religionsunterricht. Sie fordert einen Begriff vom Papst und Papstthum und allgemeinem deutschen Reiche oder doch deutschem Kaiser, fordert Rückblicke in die vor ihr her gegangene Zeit, um zu wissen, gegen was für Mißbräuche denn Luther auftrat, führt so auf die Entwicklung der in der Apostelgeschichte begründeten und dargelegten Urkirche, weist aber ebenso auch vorwärts auf die weitern Kämpfe der Reformatoren gegen die katholische Kirche und auf die Kämpfe unter einander ꝛc., und weist hin in die neueste Zeit, wenn es ja beliebt, die Volksjugend in das Chaos hinein sehen und so den Blick verwirren zu lassen.

„Die vaterländische Geschichte: Schon Schleiermacher hat darauf hingewiesen, daß dieser Unterricht nur an das anknüpfen könne, was im Volke noch davon lebendig sei, nur darauf zu wachen habe, daß das einmal im Volke lebendig Gewesene von der Jugend gewußt und so für's Volk erhalten werde, und daß die Jugend die Namen, welche im Volksmunde umgehen, verstehe. Individuelle Züge, Geschichten vom großen Churfürsten und alten Fritz und Friedrich Wilhelm dem Dritten und auch Blücher und von einzelnen Heldenthaten in den Schlachten ꝛc., das allein sind bleibende Bilder, welche die Volksschule als Gedenktafeln aus der Schule durch die Jugend in die Familie bringen läßt.

„So lange der Satz wahr bleibt, daß die gesunden Familien von Gott her dazu getrieben werden, ihre Kinder auf die Culturstufe zu heben, welche sie selber einnehmen, so lange wird es auch wahr bleiben, daß diese hier gestellten Forderungen nicht vom Staate, nicht von der Kirche, nicht von der bürgerlichen, nicht von der kirchlichen Gemeinde, sondern eben von den Eltern gemacht werden, und daß es eine gar nicht zu rechtfertigende Bevormundung der Eltern ist, wenn man statt ihrer ihnen den Vorstand der hier bezeichneten Gemeinschaften substituirt und im Namen dieser solche Forderungen an die Schule stellt. Will man mit der Hinweisung auf die Wirklichkeit, die wir recht wohl

erkennen und beseufzen, entgegnen, daß, wenn es auf die Eltern ankäme, in dem Unterrichte Manches gestrichen werden dürfte, ohne von ihnen einen Widerspruch zu erfahren, so gilt darauf als Antwort: daß derjenige immer ein Kind bleibt, der in dem, was sein ist, stets bevormundet wird, und daß die Schulen trotz aller Schulcontrole und Schulaufsicht und Schulrevision ꝛc. in denjenigen Unterrichtsgegenständen so gut wie nichts leisten, für welche sie nicht die innere Zustimmung im Hause haben.

„Wenn die obigen Betrachtungen ergeben haben, daß das Familienleben der hier beregten Gemeinde sich durch und durch auf dem realen Boden bewegt, und alle Erziehungsmomente, die es in so reichem Maaße in sich enthält, mit dem Materialen sich mischen und der Jugend nothwendig den Stempel eines materiellen Interesses aufdrücken müssen; wenn die Arbeit der Jugend und die an dieser Arbeit sich einwickelnden Geistes- und Willensvermögen nothwendig die jugendliche Seele in den niedrigern Realismus hineindrängen und so schließlich den Geist wie das Begehren und Wollen in einen niedrigern materiellen Egoismus treiben müssen; wenn somit die Kräftigkeit der idealern Vorstellungen, welchen Namen sie auch haben mögen, zuletzt ganz verloren geht und so der Mensch an seiner geistigen Seite zu einem Wesen verkümmern muß, welches nur noch an seinem rein materiellen Interesse zu fassen, aber mit diesem auch zu Allem zu bringen ist, so folgt daraus für das Unterrichtsprincip der Volksschule

1. daß man nicht durch Realunterricht noch diese Richtung mehren dürfe,

wenn man nicht die Hoffnung hat, es bis zum vierzehnten Jahre dieser Jugend und ihrer für die Schule verwandten Zeit und Kraft so weit zu bringen, daß eine Erkenntniß bis zu der Höhe gelangt, von wo das Reale begriffen, geistig durchdrungen und gleichsam zum Geiste emporgehoben wird, aber wohl die Gewißheit hat, daß durch solchen Unterricht, wie schon der Leib durch die Arbeit, so nun auch der Geist in seiner Beschäftigung in dieses Reale hineingedrängt und unter dasselbe gebeugt und so erniedrigt wird zum Dienste des materiellsten Bedürfnisses;

2. daß man nicht durch eine Mannigfaltigkeit heterogener Gegenstände ein Gegengewicht gegen die materielle Wucht des Berufslebens zu gewinnen suchen darf,

wenn man nicht die Aussicht hat, mit vierzehnjährigen Knaben der Schule eine Bildungshöhe zu ersteigen, von wo aus alle die Einzelvorstellungen sich zu einer Einheit bringen lassen und so als eine einzige

geistige Vorstellung im Geiste auftreten, sich gegenseitig dann wecken und stützen ꝛc.; aber wohl die Gewißheit hat, daß keine von diesen vereinzelten Vorstellungen Stärke genug gewinnt, um Begehrungen und Willen zu bestimmen, daß sie sich vielmehr nur gegenseitig schwächen und verdunkeln und so dem Geiste den Einfluß auf den Willen rauben, und Begehrungen und Willen dem niedrigen Interesse oder der Lust anheim geben;

3. daß man nach harmonischer Ausbildung aller Seelenvermögen eben so wenig als nach der Nützlichkeit zu fragen hat,

wenn man nicht die Aussicht hat, die Kräftigkeit der Seelenvermögen oder einen Idealismus in der Nützlichkeit zu erzielen, aber die Gewißheit voraussieht, nur lauter Anregungen und ohnehin nur schwache und nicht nachhaltige zu bieten, und andrerseits den ganzen Menschen in seiner rein irdischen Nützlichkeit aufgehen zu lassen;

4. daß man vielmehr eine Vorstellungsmasse kräftigen, sie nach allen Seiten hin stützen, eine Lebendigkeit in der Reproduction derselben erzielen und so ihr ein solches Gewicht für das Begehren, Wollen und Thun geben muß, daß die niedrigern Willensmotive, wenn nicht dagegen verschwinden, so doch nicht ein Uebergewicht gewinnen."

„Dieser Unterricht ist der Religionsunterricht. In ihm liegen Geschichten und Biographieen und Volksgeschichte, in ihm Psychologie, Ethik, Glaubenslehre, in ihm haben wir Poesie und Volkssprache, deren unser Volk nur allein mächtig wird, deren Verständniß es zu seiner weitern Ausbildung vornehmlich bedarf. An ihm und für ihn haben wir Geographie und Erdkunde und Kunst des Gesanges und, wenn man will, auch die Bildnerei, an ihm das Muster einer Naturanschauung, wie sie ihm wahrhaft frommt. Durch ihn kann also Gedächtniß und Urtheilskraft und ästhetisches Interesse geweckt und für ihn belebt werden. Durch ihn und an ihm entwickelt sich auch die Macht der sympathetischen Gefühle an den biblischen Personen, auf welche ja in der neuern Zeit so viel Werth gelegt wird ꝛc.

„Die Unterrichtsmethode, worunter hier der ganze Unterrichtsgang verstanden werden soll, sei wie der Stoff eine einheitliche, sich möglichst gleichbleibende. Vom Unterrichte in der Schule wird die Familie berührt; sie will an den Schulbüchern, an kleinen häuslichen Aufgaben wissen und erkennen, was und wie's die Schule treibe. Durch den Unterricht und namentlich die häuslichen Aufgaben setzt sich die Schule in Verbindung und in einen innern Verkehr mit dem Hause. Die wahrhaft gesunde Familie läßt es sich daher auch nicht nehmen, ihren Kindern

beim Buchſtabiren und Leſenlernen und Sprüche- und Geſängelernen nach Möglichkeit behülflich zu ſein, und hat eine Freude daran, die Schule zu unterſtützen, wie ſie ſich des Fortſchrittes des Kindes freut. Das geht aus dem Culturintereſſe hervor, von dem ſie ja auch getrieben wird, die Kinder zum Unterrichte in die Schule zu ſchicken. Daraus folgt,

daß die Schule möglichſt immer denſelben Unterrichtsſtoff feſthalten muß,

damit der Familie das Beihelfen leicht möglich und angenehm werde und ſo ſich die Schule immer wieder in der Familie erneue;

daß die Schule möglichſt immer denſelben Unterrichtsgang zu nehmen habe,

damit die Familie aus freien Stücken ihr helfend vorarbeiten könne und möge;

daß die Schule möglichſt immer dieſelbe Unterrichtsform zu wählen habe,

damit die Familie, die nicht mehr neuen Stoff lernen und neue Methoden ſich aneignen kann, die Schule unterſtützen könne, und ſich nicht von der Schule abgewieſen wiſſe und ſie wiederum die Schule abweiſe."

So weit die Revue im Jahre 1853 bei der ſpeciellern Ausführung der ſchon im Jahre 1851 ausgeſprochenen Gedanken über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete (Juli-Auguſtheft). Wenden wir uns nun zu den Regulativen, und zwar zunächſt zum dritten: Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht in der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule.

In den Regulativen iſt als Unterrichtsobject und Uebungsfeld gefordert:

1. Religionsunterricht, und zwar ſoll die bibliſche Geſchichte die Grundlage ſein, auf dem die evangeliſche Elementarſchule ihre Aufgabe, das chriſtliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptſächlich zu löſen hat. Die ſoll mit dem Bibelworte vorerzählt, im Bibelworte nachgeleſen und mit dem Bibelworte von den Kindern wieder erzählt werden. Daneben werden das Vaterunſer, der Morgen- und Abendſegen, Tiſchgebete, und das allgemeine Kirchengebet, Wochenſprüche, Wochenlieder aus dem Geſangbuche (mindeſtens 30) die Perikopen und der Katechismus dem Gedächtniß eingeprägt. Für den Katechismus tritt die ausdrückliche Weiſung hinzu, daß er nur dem Wortinhalte nach verſtändlich gemacht ſein ſolle, und daß die ſogenannten Katechiſationen über einzelne Lehrpuncte oder Lehrſtücke oder über Bibelſprüche von dem Unterrichte der Elementarſchule ausgeſchloſſen

ſein ſollen; daß es auf den beſchriebenen Gebieten nur darauf ankomme, den Inhalt zu entwickeln und zum Verſtändniß und zum Beſitze der Kinder zu bringen.

2. Leſen, deutſche Sprache und Schreiben.

Mit dem Leſenlernen iſt eine angemeſſene Unterweiſung im Schreiben zu verbinden, und ſo wird jede Stufe des Leſenkönnens zur Einübung der Rechtſchreibung und der Interpunction, zur Uebung im mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck zu benutzen ſein. Daraus wird ſich bei den fähigern Schülern die Fertigkeit von ſelbſt entwickeln, auch nicht geleſene eigene Gedanken richtig niederzuſchreiben, während für alle die Anfertigung geſchäftlicher Formeln und Aufſätze nach gegebnen Muſtern, welche z. B. zweckmäßig den Inhalt von Schreibevorſchriften beim Schreiben bilden können, geläufig gemacht werden ſoll. Neben der Bibel, dem Katechismus und Geſangbuch ſoll auch ein Leſebuch eingeführt werden. Die Fertigkeit, deſſen Inhalt laut und ſinnrichtig zu leſen, ihn klar und zuſammenhängend wieder zu geben, ſich über denſelben mit eigenen Worten auszuſprechen, das ſoll der Lehrer als ſeine Aufgabe im Leſe- und deutſchen Sprachunterrichte der einclaſſigen Elementarſchule anſehen. Im Schreiben iſt eine ſichere und gefällige Handſchrift zu erzielen, und die gebrauchten Vorſchriften mögen den Unterricht in andern Fächern, z. B. in den ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſen, unterſtützen.

3. Rechnen.

Die Kinder ſollen Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben in ganzen, benannten und gebrochnen Zahlen, ſo weit dieſes innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verſtandesſchlüſſe möglich iſt, im Kopfe und ſchriftlich raſch und ſicher löſen können.

4. Geſang.

Unter allen Umſtänden iſt Aufgabe der Schule, daß die Kinder die gebräuchlichen Kirchenmelodieen und eine möglichſt reiche Anzahl guter Volks- und Vaterlandslieder einſtimmig richtig und fertig ſingen können, und daß der Text und das Verſtändniß derſelben freies Eigenthum der Kinder geworden iſt. Die Ausführung liturgiſcher Chöre durch Schulkinder iſt wünſchenswerth, muß aber von der Berückſichtigung örtlicher Verhältniſſe abhängig bleiben.

Iſt noch außer 26 Lehrſtunden Zeit zu gewinnen (4 Stunden), ſo können davon 3 auf Vaterlands- und Naturkunde und 1 auf's Zeichnen verwandt werden. Iſt die Zeit nicht da, dann muß ſich dieſer Unterricht an das Leſebuch anſchließen. Iſt Zeit da, ſo tritt die erwünſchte Möglichkeit ein, im Anſchluß an das Leſebuch durch Gebrauch der Karte, durch Betrachtung von Pflanzen oder andern Naturgegenſtänden, durch

ausführlichere Beſchreibung und Vergleichung den Unterricht in der vaterländiſchen Geſchicht-, Erd- und Naturkunde lebensvoller zu geſtalten und die Selbſtthätigkeit der Kinder mehr in Anſpruch zu nehmen.

So weit die Regulative nach der rein unterrichtlichen Seite hin. Sie fordern nur das Minimum der Leiſtungen und weiſen auf das Feld der Erweiterungen hin. In ihrem Minimum fordern ſie noch mehr als wir oben für die Schule in Anſprnch nahmen. Es ſteht uns hier nicht die Frage zu, ob eine Schulclaſſe, welche die Kinder vom ſechsten bis vierzehnten Jahre zugleich mit einander hat, dieſes Minimum werde erreichen können. Uns will es für gar viele ſolcher Schulen als ein Marimum erſcheinen, hinter dem manche derſelben doch in Wirklichkeit zurückbleiben dürfte. Auch ſteht uns nicht die Frage zu, ob wirklich in allen Schulen ein ſolches Leſebuch gehalten werden ſolle. Man wird in gar manchen doch vielleicht davon noch abſehen müſſen. Wir ſehen in dieſem auch, wenn es nicht im rechten Sinne angefertigt und mit der Bibel und dem hiſtoriſchen Theile der Bibel in nähere oder entferntere Verbindung geſetzt werden kann, eine eigenthümliche und nahe liegende Gefahr für das Herbeiziehen des Allerlei, was denn doch wieder leicht ſtörend auf die Einheit der durch den Unterricht zu gebenden Vorſtellungsmaſſe einwirken könnte, und namentlich da ſo wirken wird, wo die Zeit ſo beſchränkt iſt. Wir können uns nicht verhehlen, daß auch die Forderung nach unſern Erfahrungen ſehr hoch, ja faſt zu hoch erſcheint, daß ein Schüler ſich über den Inhalt des Geleſenen mit eigenen Worten ſolle ausſprechen können. Mindeſtens könnte dieſe Forderung, welche eine nicht geringe Fertigkeit in der Handhabung der hochdeutſchen Sprache vorausſetzt, leicht wieder zu mancherlei Extravaganzen führen

Wenn nun, abgeſehen von dieſen ganz unweſentlichen Differenzen, die Regulative für die Elementarſchule mit unſern, vom rein pädagogiſchen Standpuncte vor faſt zwei und vier Jahren niedergeſchriebenen Gedanken übereinſtimmen, wenn ſonach dieſe Gedanken, die im verborgenen Winkel eines pädagogiſchen Journals niedergelegt und ſchwerlich an der Stelle vernommen ſind, von welcher die Regulative ausgegangen ſind, nun wider Hoffen und Erwarten einen factiſchen Lebensboden gewinnen ſollen: wer mag uns unſere Freude darüber verargen? Es iſt nicht die Freude darüber, daß wir das Rechte aufgewieſen, ſondern daß wir das Rechte nicht verfehlt haben.

Schwerlich hat irgend ein pädagogiſches Syſtem und die Folgerungen aus demſelben dieſen einfachen Unterricht als den weſentlichen hinſtellen laſſen, und das iſt gut; ſondern es iſt entſchieden auf das zurück ge-

gangen, was die arbeitende chriſtliche Familie von der Schule erwartet und von ihr zu fordern hiſtoriſch berechtigt iſt. Dieß nicht zu gewähren oder auch nur zu verkümmern, würde als ein Unrecht an den Eltern angeſehen werden müſſen. Die Regulative ſprechen ein Ergebniß der Beobachtungen des wahren und wirklichen Lebens, der wahren und wirklichen Forderungen der bürgerlichen chriſtlichen Familie an die Schulen aus, und haben, das iſt der hohe Vorzug, weder Herbart noch Roſenkranz, weder Niemeyer noch Dieſterweg, noch irgend ein anderes pädagogiſches Syſtem zu Gerichte geſetzt. Die Regulative, ſo könnte man vielleicht ſagen, haben vielmehr die Eltern von der Bevormundung einer pädagogiſchen Schule befreit, die aus der Theorie von allerhand Seelenvermögen, deren Nachweis ſie ſchuldig geblieben iſt, die ſie aber als einen Glaubensartikel handhabt, — für dieſe Seelenvermögen allerhand Lehrmittel und Lehrmethoden erſonnen und ausgeſprochen hat, und in dem Bilden dieſer erdachten Seelenvermögen mittelſt der dazu eigens zugerichteten Unterrichtsgegenſtände die einzigen Bildungswege des Geiſtes zu haben meint, und jeden, der dieß nicht zugeſtehen kann, wohl als Finſterling bezeichnet; die aus derſelben Theorie her von einer Entzweiung oder von einem Gegenſatze des Glaubens und Wiſſens weiß, und von dieſem nie erwieſenen und nie zu erweiſenden Gegenſatze aus eine ſogenannte Intelligenz neben dem Glaubenswiſſen behufs der Bildung eines menſchlichen Geiſtes anbahnen zu müſſen glaubt, damit nicht der zweitheilige oder vieltheilige Geiſt zu ſehr nach der einen Seite hin gravitire und ſo eine ſchiefe Bildung erhalte; ja die dieſe ſogenannte Intelligenz, welche nach der Theorie ohne Glauben wiſſen ſoll, zum eigentlichen Bildungsmeſſer der Menſchheit erhoben wiſſen will. Dieſe pädagogiſche Schule mit ihrer Theorie hatte und hat ſich nicht bloß über die Elementarſchule, ſondern über das geſammte Unterrichtsgebiet gelagert, hat höhere und niedere Schulen mit Lehr- und Uebungsſtoffen und geiſtigen Exercitien aller Art gefüllt und erfüllt und hat durch dieſe Schwungmaſchine ihres Bildungsſyſtems dem Geiſte eine centrifugale Bewegung mitgetheilt, welche die natürliche Lage der ſchwereren und leichteren Schichten in die entgegengeſetzte umkehrt. Dieſe Regulative haben aber auch die Schule von dem ſich eindrängenden Gegner der Intelligenztheorie, dem Realismus, befreit, welchen Gegner die Intelligenztheorie zuläßt, um ſich des Vorwurfs eines verflüchtigenden Formalismus zu erwehren, und ſich eines Inhaltes getröſten zu können. Dieſe neuzeitige Bildungstheorie ſieht mehr oder minder den Menſchen nur in einem Zuſammenhange mit der phyſiſchen Welt, ſpürt der Pſyche nach und kommt nicht bis zum Pneuma, ſieht ſchließlich in dem Menſchen

ſelber nur ein Naturproduct, verſenkt daher auch den Geiſt des Menſchen in die Naturbetrachtung, ſieht die Großthaten des Menſchen nur in der Gewältigung der Naturkräfte, und macht in ihren letzten Conſequenzen (Michelſen, Friedrich; vgl. Revue Mai-Juniheft 1853. Bartholomäi; ſ. Revue October-Novemberheft 1852) den Menſchen zu einem Theil an einer großen Erwerbmaſchine.

Dieſes Alles haben die Regulative deutlich in den Worten dargelegt: „Die Elementarſchule war der geiſtigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher ſie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugeſtaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das geſammte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen iſt, wo ein entſcheidender Umſchwung nöthig und wirkſam geworden: ſo muß die Schule, wenn ſie nicht in Feſthaltung eines überwundenen Gegenſatzes wirkungslos werden und untergehen ſoll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten Der Gedanke einer allgemein menſchlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geiſtesvermögen an abſtractem Inhalt hat ſich durch die Erfahrung als wirkungslos oder ſchädlich erwieſen. Die Elementarſchule hat nicht einem abſtracten Syſteme, oder einem Gedanken der Wiſſenſchaft, ſondern dem praktiſchen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieſes Leben vorzubereiten, indem ſie ſich mit ihrem Streben auf dasſelbe gründet und innerhalb ſeiner Kreiſe bewegt.“

Aber nicht bloß in Beziehung auf das Materiale der Schule, ſondern auch auf das Quale derſelben, was in dem oben begründeten Satze ausgeſprochen iſt,

die Kirche muß ſich in die Schule mitten unter die Schuljugend ſtellen und ſich dort in ihr auferbauen,

finden wir uns mit den Regulativen in vollkommenſter Uebereinſtimmung.

Wir freuen uns deſſen um ſo inniger, als die Regulative das „wie“ gleich vollkommen mit beantworten. Sie geben dieſe Antwort in den drei Sätzen: 1. der Lehrer ſei kirchlich geſinnt; 2. die Schulſtube ſei zur rechten Zeit Jugendkirche; 3. der Geiſtliche trete mit an den Unterricht. Wir leſen uns dieſe drei Sätze zunächſt ad 1, aus den Regulativen für die Seminarien (wovon nachher) und aus den Worten: „Der Lehrer ſoll geheiligt ſein, an Chriſti Statt zu ſprechen: Laſſet die Kindlein zu mir kommen, denn ihrer iſt das Himmelreich. — Das ſoll eine vorzügliche Sorge des chriſtlichen Lehrers ſein, daß er auch darum und ſo ſtets in der Buße und Gnade ſtehe, um ſelbſt wahrhaft, kräftig und erhörlich mit ſeinen Schülern für ſie und für ſich ſelbſt beten zu können. — Zum Gottloſen ſpricht der Herr: was nimmſt du

meinen Bund in deinen Mund und verkündigeſt meine Rechte, ſo du doch Zucht haſſeſt und wirfſt meine Worte hinter dich? Aber wer an mich glaubt, von deß Leibe werden Ströme des lebendigen Waſſers fließen. — Der Lehrer aber wird am höchſten ſtehen, der täglich ſelbſt am meiſten in der Schule empfängt, nämlich den Geiſt der Demuth, des Gebets, der Liebe, der Gottesfurcht." Ad 2. „Hiermit iſt Verfahren und Ziel für den bibliſchen Geſchichtsunterricht angedeutet, damit die Kinder zu einem ſichern Verſtändniß und zu einer gläubigen Aneignung der Thatſachen der göttlichen Erziehung geführt werden. — Die Religionsſtunde ſoll überall durch den gemeinſchaftlichen Geſang eines geiſtlichen Liedes oder Verſes, durch das einleitende Gebet, durch die ganze Haltung des Lehrers und der Schüler neben dem unterrichtlichen den erbaulichen Charakter an ſich tragen. Wo es aus der Kirche, dem Vaterlande und der Natur in das Leben tretende Thatſachen gilt, da geht der Unterricht in Feier und Betrachtung über, die vorzugsweiſe das Gemüth, den Willen und Charakter erfaßt und die Kinder ſchon früh ſich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinſchaft erkennen läßt. — Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, daß die ältern Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und ſonſtige feſtſtehende Theile des liturgiſchen Gottesdienſtes inne haben. Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags geleſen und nach dem Wortverſtande erklärt; wenigſtens die Sonntagsevangelien müſſen allmälig dem Gedächtniß eingeprägt werden." Ad 3. „Das Vorleſen aus der Bibel. Es erſtreckt ſich hauptſächlich auf eine von dem Pfarrer zu treffende Auswahl aus den Pſalmen, den prophetiſchen Büchern und den neuteſtamentlichen Briefen. — Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, ſo weit es die Vorbereitung für den Katechumenenunterricht erfordert, dem Gedächtniß eingeprägt."

Wenn wir nun von unſerm theoretiſchen Standpuncte, namentlich in Beziehung ad 3 mehr wünſchen und fordern mußten, daß die Schuljugend immer als ſolche mit einem beſondern Platze in der Kirche verſehen ſein, daß in der ganzen Behandlung des Katechismus bis zur Einſegnung hin eine volle Uebereinſtimmung nicht nur, ſondern eine Zuſammenwirkung von Lehrer und Pfarrer Statt haben, daß die Schule im Enderamen vor der Gemeinde auch zur Geltung kommen, daß der Pfarrer einen Einfluß auf die Wahl der Wochenſprüche und der zum Katechismus zu lernenden Sprüche erhalten müßte ꝛc., ſo ſoll gerne zugeſtanden werden, daß die wirkliche Stellung von Schule und Kirche

den Regulativen in weiter gehenden Forderungen an die Mitwirkung der Kirche Schranken ſetzen mochte.

Wie ſollten wir nicht ſchließlich das mit beſonderer Genugthuung wahrnehmen, daß wir das dritte Hauptmoment für den Unterrichtsgang in der Schule, nämlich ſeine Einheitlichkeit und Stetigkeit, auch in den Regulativen gewahrt ſehen? Die bibliſchen Erzählungen nach dem Bibelworte, der wörtlich einzuprägende und zum Verſtändniß zu bringende Katechismus, die beſtimmte Umgrenzung und Beſtimmung für die Wahl der zu lernenden Kirchenlieder und Gebete zeichnet einen Inhalt und einen durch dieſen Inhalt ſelbſt gebotenen Unterrichtsgang vor. Wie viel damit für die Schule und für die Theilnahme des Elternhauſes an der Schule gewonnen werden wird, das iſt oben des Weitern dargethan. Mit den vielen Methoden und vielen neuen Moden und mit den mancherlei neuen Schulſtoffen hat man ja an gar manchen Orten die Eltern aus der Schule heraus gelehrt. Wenn erſt die Schule wieder in den hier vorgezeichneten ſtetigen Gang hinein gekommen ſein wird, dann wird der ſo genährte Geiſt der Eltern wieder mit ihren Kindern zum Schultiſche einkehren.

Wenn unſere theoretiſche Forderung noch weiter ginge, wenn ſie auch von Geſchlecht zu Geſchlecht dieſelben Sprüche zu erlernen erheiſchte und ſo in einer und derſelben Gemeinde einen feſten Wiſſenskern von Bibelwahrheiten angebaut wiſſen wollte, ſo hat die Reviſion der Lehrbücher für den Schul- und Confirmandenunterricht uns in der Anſicht nur noch beſtätigen können *. Wenn die Eltern wieder von den Kindern den auch von ihnen einmal gelernten Spruch hören, ſo wird er Familien-, ja Gemeindegut, und Schule wie Kirche werden von ſolch einem feſten Capital reichliche Zinſen ernten. Je feſter die Schule ſich hier bindet, deſto mehr wird ſie mit der Zeit gewinnen, deſto mehr nach und nach ihren Schülern zumuthen können (wir reden hier auch aus Erfahrung), denn was im Elternhauſe an ſolchen Sprüchen ſchon umgeht, das bringen die Kinder auch ſchon mehr oder minder feſt mit nach der Schule. Werden wieder auch Bibelſprüche zu Hausſprüchwörtern, ſo haben die Kinder das Sprüchwort auch, und mehr noch, nämlich das praktiſche Verſtändniß.

Doch es gilt ja hier nicht einer Kritik, ſondern einer Bemeſſung unſerer Gedanken an dieſen Regulativen und ſo die Rechtfertigung unſerer freudigen Begrüßung derſelben. Aber wir knüpfen zugleich für uns

---

* Siehe Päd. Revue 1854. Juli-, Aug.-, Septbr.-Heft. Reviſion der Litteratur für den Religionsunterricht.

die Hoffnung daran, daß auch das, was nach unſern Anſichten über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete gefordert werden muß in Beziehung auf das Schulleben, dereinſtens zur Anerkennung und zur Verwirklichung kommen wird, ſei es nach dieſer oder jener Seite hin. Wir halten uns ſogar feſt überzeugt, daß die Schule, wenn ſie die Regulative nach ihrem innern Geiſte zu einer Wahrheit macht, aus ſich ſelbſt heraus ein Schulleben erzeugen wird und erzeugen muß, was dem von uns auf theoretiſchem Wege gewonnenen nicht ganz unähnlich ſehen dürfte. In dem Helferſyſteme, auf welches in den Regulativen mehrere Male hingewieſen iſt, ſehen wir einen Kern gepflanzt, in dem kirchlichen Sinne der Schule gewahren wir den zweiten, und in der Andeutung der Behandlungsweiſe des naturkundlichen Unterrichtes einen dritten. Die rechte Pflege dieſer Kerne wird den Garten des Schullebens beſtauden, wir ſind deß in Hoffnung fröhlich.

Das erſte und zweite der Regulative, nämlich für den Unterricht in den evangeliſchen Schullehrerſeminarien und für die Vorbildung evangeliſcher Seminarpräparanden kann nur richtig verſtanden und gewürdigt werden, wenn man die Organiſation der Schule, d. h. das dritte derſelben, ſtets im Auge behält. Darum mußte denn auch die Beſprechung des letztern vor jenen vorauf gehen. Dieß iſt auch ſehr beſtimmt angedeutet in den Worten: „daß durch den Unterricht in dem Seminar und durch Benutzung der mit den Seminarien verbundenen Uebungsſchule die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Leſen und in der Mutterſprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlandskunde und der Naturkunde — ſämmtliche Gegenſtände in ihrer Beſchränkung auf die Grenzen der Elementarſchule — theoretiſch und praktiſch befähigt werden."

Zunächſt iſt dadurch das Seminar als Fachſchule aufgefaßt, wie ja das auch von jeher deſſen Beſtimmung geweſen iſt. Demgemäß ſind damit auch alle Vorſchriften gegeben, wenn das Fach ſelbſt, wofür die Lehranſtalt dienen ſoll, beſtimmt begrenzt iſt. Wenn nun die Elementarſchule das Fach iſt, und wenn dieſe oben charakteriſirte Schule pädagogiſch gerechtfertigt iſt, ſo iſt damit auch die Fachſchule dann gerechtfertigt, wenn ſie alle die Uebungs- und Lehrgebiete aufnimmt, die zum Lehren und Leiten dieſer Elementarſchule ſich als erforderlich erweiſen. Dieſer wird es nicht nur freiſtehen müſſen, ſondern man wird von ihr fordern müſſen, daß ſie alles Dasjenige von ihrem Unterrichtsfelde und Uebungsgebiete ausſchließt, was nicht zur mehr oder minder ſichern Vor-

bildung für den angegebenen Zweck bei der gestatteten Zeit und den vorausgesetzten Kräften führen kann. Thut sie anders, macht sie sich durch irgend welche Lehrgegenstände zu einer, im vulgären Sinne genommen, allgemein bildenden Schule, arbeitet sie eine Reihe von Unterrichtsgegenständen durch, welche mit dem Fache selbst nur in sehr ferner Beziehung stehen, sucht sie die Entwicklung der Zöglinge ohne ganz specielle Rücksicht auf das Fach: so gibt sie sich mit ihrem eigenen Zwecke auf oder verkümmert denselben mehr oder minder. Sie gibt dann aber auch der Pädagogik das Recht zu der Frage: wozu eine solche Bildung? wo der Beruf und der Berufskreis, für den diese Bildung nothwendig ist? Angesichts des Zweckes des Seminars und der ihm gestellten Aufgabe schließen die Regulative folgerecht von dem Gebiete derselben aus die „wissenschaftliche Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächsten Aufgabe der Seminarien in keinem unmittelbaren Zusammenhange stehen, welche für allgemeinere Bildungszwecke zwar wünschenswerth und nützlich, für den Elementarlehrer als solchen aber nicht unbedingt erforderlich sind". Damit schieben sie wie aus der Schule, so noch mit größerem Rechte auch aus der Erziehungsschule des Lehrers die Lehrstücke der Intelligenzbildung (in obigem Sinne) bei Seite, und befreien auch diese Stätte von der Zwingherrschaft derjenigen pädagogischen Ansicht, die nur ihr eigenes Licht noch Licht und jedes andere Denken Finsterniß nennt.

Die Regulative schließen sich aber auf das allernächste an die in ihnen näher bestimmte einclassige Schule an: „Nicht diejenige Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für eine gehobene Stadtschule gefordert werden mag, sondern die Bildung und das Können, welche das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus Einer Classe bestehenden Elementarschule von dem Lehrer fordert, ist die an allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars. — Eine vorzugsweise Berücksichtigung derer" (die etwa an einer höhern Stadtschule zu unterrichten befähigt werden sollen) „und ihrer Zwecke beim Seminarunterricht würde aber das ganze Schulwesen der Gefahr der Verflachung und der Versäumniß des Nothwendigen aussetzen."

So ist demnach kein Mißverständniß mehr möglich. Das Minimum der Schulleistung und dem gegenüber das Minimum der Seminarleistung ist zu Grunde gelegt. Es kann nun die Frage aufgeworfen werden, ob die Seminarbildung nun nach den Regulativen so begrenzt und bestimmt ist, daß durch sie der dieser Bildungsanstalt durch die Schule gesetzte Zweck erreichbar ist. Diese Prüfung ist indeß leicht, besonders dadurch, daß die Regulative für Schule und Seminar ganz correspondirend gehalten sind.

Vergegenwärtigt man ſich nun einen Mann, welcher der Schule im Sinne der Regulative ſoll vorſtehen können, ſo muß er

A. In Beziehung auf das Unterrichten

1. des Bibelwortes und des Bibelinhaltes und des Bibelverſtändniſſes mächtig ſein; er muß den Katechismus verſtehen und muß einen Vorrath von Geſängen und Gebeten und Bibelſtellen verſtehen und im Gedächtniß haben, und muß den göttlichen Erlöſungsplan, wie er in dem geoffenbarten Worte Gottes vorliegt, im wahren und ganzen Sinne des Wortes verſtanden haben.

2. In Beziehung auf den Sprachunterricht muß er des Grammatiſchen ſo weit Herr ſein, daß er ſich ſelber einen Satz aufſchließen und ſo dann auch den Schülern zur Einſicht in den Sinn desſelben verhelfen kann. Seine ſprachliche Bildung muß zu der Höhe gekommen ſein, daß er ſelber es vermag, ſeine Schüler in den Inhalt und Gedankengang eines von ihnen zu leſenden Stückes einzuführen. Um das zu können, und namentlich um die Schüler dahin zu führen, daß auch ſie ſich ſelbſtſtändig über den Inhalt des Geleſenen ausſprechen können, muß er der Sprache wie ſchriftlich ſo noch mehr mündlich mächtig ſein, daß er ſich frei und ungezwungen über die Materien ſeines Lehrgebietes ausdrücken kann.

3. In Beziehung auf Leſen und Schreiben muß er natürlich zunächſt es ſelber gut können, und die Methode des Lehrens inne und feſt haben. Da nun aber auch feſtgehalten iſt, daß mit dem Amte des Lehrers kirchliche Functionen verbunden ſein können, ſo muß auch die Befähigung, eine Predigt vorleſen zu können, gewonnen ſein.

4. In Beziehung auf Rechnen wird er ſo weit gekommen ſein müſſen, daß er mit Sicherheit und nicht nach erlernten Regeln die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Aufgaben zunächſt nach dem Wortausdruck und dann in Zahlen löſen kann.

5. In Beziehung auf Meßkunde wird er mit der Berechnung der gewöhnlichen Körper und auch mit der Vermeſſung der Flächen bekannt ſein müſſen.

6. In der Naturkunde muß er fähig ſein, den in dem Schulleſebuch vorkommenden und dahin ſchlagenden Stoff und die den Schülern alltäglich vorkommenden Erſcheinungen auf dieſem Gebiete erklären, und ſie zu einer verſtändigen und ſinnigen Naturbetrachtung anleiten zu können.

7. Im Geſange und in der Muſik wird er ſo weit gekommen ſein müſſen, um den Geſang in der Schule anbauen und in der Kirche leiten zu können, ſei es durch die Stimme oder durch ein Inſtrument

in der Schule die Gefahr, in der Kirche die Trägheit; aber auch hat es die jüngliche Gefahr verkehrter, einseitiger Theorie.

Diese Gefahren kann man überall insbesondre in Predigten gehen will, wo nicht mehr nicht als wenigen an Aufsetzungen finden; aber er nun dabei auch immer denken, daß

1. Predigten gehetzet ist, daß der Predigtzweck in dem Seminar in den Predigtstunden eben so genommen werden soll, wie er in Kirche genommen werden muß, daß also durchaus gute, evangelische Theorie der Predigtkunst festgehalten ist, alle eine Ausbildung eines Amt zum Wachsthum einer Jugend in Frage behalten wird, so daß

2. Predigt aufmerksam genommen ist, wo der Seminarvorsteher die gelungen Verbindung des richtigen Extrems weiter fördern als Predigtkritik darüber hinaus geht, daß Fehler Gelungen nicht nöthig sind, sondern Verbesserungen haben wollt die Verbesserungen an den gelungen. Also solche Gegenstände sind angegeben der Kunstkritik, welche die Predigt als „durch ein Element zum Element bestimmt und geschlossen Wortes auf der Grundlage des Textes" betrachten und beurtheilen, der eigenen religiösen Richtung und der jüngling Richtung auch Fall, und indem er sie sind Verbindung sich selbst und die Verhältnisse zur Predigt gelungen, Verbesserungen vorbereitet, für die gegen Predigt selbst den Grundsatz zu schaffen." Dabei gehört die Predigtkritik in die Homiletik, sondern Predigtlehre und Predigtkritik verschlechtigen der persönlichen, rein Provinzialgebräuche, Predigtsubjectivität, Geographie nebst den Volkseinsichten und der moralischen Predigtcharakteristik, Manuskript, Modi praktik und Extemporiren u. s.

Diese Grenzen von theoretischen Übertreibungen Standpunkt weist und liegen, ob eine reine Predigtnot noch so viel natürlicher und über Predigt bekommen hier hinaus haben bleibt, ohne doch weiter noch Seminar einer Predigten auch dem Wege zu verlieren oder doch zu trüb so, daß es sich will, wird der Seminarist seinen seiner Ausbildung Predigten — namentlich wenn nur ein Versuch von zwei Jahren gewonnen haben — noch in der Seminarpredigt handlungen soll. Dreh will auch gerade die Seminar gegeben, denn hier noch ein einzelnes Thun und Wissen vom Schrei meine Predigt mehrere zu einem selbständigen, freien und freudigen Unterrichten, und dem man bei der Predigt nicht gelungen gung mit seinen Predigtstudien dann auch über seine Predigtung in die Seminare hineinlegen müsse.

Nur einem Punkte ich nicht einen auch die Seminaristen selbst

durch dieſes viele Zulernen wieder zu dem Irrthum verführt werden könnten, als ſei das Seminar nicht eine Fachſchule, wo man Schule halten lernen ſolle, ſondern mehr ein Lehr- und Lernfeld für ihre eigene geiſtige Bildung. Indeß dieſe Frage erledigt ſich

c. dadurch, daß auch jeder dieſer Gegenſtände immer mit Hinweiſung auf den letzten Zweck des Wiederlehrens behandelt werden ſoll, denn es ſoll vielmehr das Unterrichtsmaterial der Elementarſchule als ein nach allen Beziehungen zu durchdringendes und beherrſchendes das nächſte Gebiet des Seminarunterrichtes bilden. Selbſt die Privatlectüre der Zöglinge ſoll nach dieſer Beziehung, aber auch nur ſo weit — und das mit vollem Rechte — in dem Seminarunterrichte zur Sprache kommen, als ſie Beziehung auf das künftige Unterrichten der Zöglinge hat, wodurch mindeſtens von Seiten des Seminars dem ſich Verlaufen der Seminariſten in allerhand ſchöne und ergötzliche und vom nächſten vorliegenden Zwecke abführende Gebiete, wenn auch nicht ein entſchiedener Damm entgegengeſetzt, ſo doch wenigſtens keine Anregung und Verführung geboten wird. Vornehmlich aber wird dieſe vorhin ausgeſprochene Beſorgniß, die wirklich in Erfahrungen ihre Berechtigung hat, dadurch beſeitigt,

d. daß die Seminarien alle eine „Uebungsſchule haben, daß ſie den Seminarunterricht vor Abſtractionen ſchützen, und die Zöglinge ſofort zur praktiſchen Anwendung des theoretiſch Erlernten anleiten ſollen, ſo daß dieſe Uebungsſchule, zumal im letzten Jahre, der eigentliche Mittelpunct des Seminarunterrichts wird."

So dürfte das Lehrziel des Seminars geſichert und der Zweck desſelben, Lehrer für die Elementarſchule auszubilden, erreichbar erſcheinen. Aber der Lehrer hatte in der Schule und mit der Schule nach Obigem noch eine zweite Aufgabe

B. auf dem Gebiete der Erziehung zu erreichen,

welche nach unſerer Faſſung darin beſtand, daß in der Schule ſich die Kirche auferbauen müſſe.

Dazu gehört vornehmlich, daß der Lehrer ſelber feſt in der Erkenntniß und ſicher in ſeinem Glauben und warm in ſeiner Hingebung an das Chriſtenthum geworden ſei, oder mit einem Worte, daß er ſelber mit ſeiner Ueberzeugung auf dem Grunde der Kirche ſtehe.

Nach unſern Anſichten über die Erzeugung eines Wollens und Empfindens begründet ſich Wollen und Empfinden aus den in dem Geiſte vorherrſchenden Einzelvorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen. Hierin liegt uns nun auch der Begriff des erziehenden Unterrichtes, und demgemäß auch in weiterer Folge die Charakterbildung durch den Unter-

richt. Soll demnach eine religiöse, christliche Richtung den künftigen Lehrer so durchdrungen haben, daß er absichtslos — Absicht verstimmt — durch sein inneres Sein, durch sein Urtheilen, Denken, Empfinden und Wollen den Kindern seiner Schule das Christliche überall predigt, dann muß der Bereich der christlichen Vorstellungen in seinem Geiste vornehmlich angebaut, und es müssen diese Vorstellungen auf alle mögliche Weise verstärkt und zu herrschenden erhoben worden sein. Ohne das kann zwar ein Unterricht auch das Christenthum zum Beschäftigungsgebiete machen, aber das Ergebniß wird zu einem Wissen in demselben, zu einem Urtheilen über dasselbe und selbst zu einer Intelligenz durch dasselbe führen, aber wird nie das hier nothwendige und geforderte Ergebniß haben.

Die Regulative haben nun alles dasjenige angeordnet und gefordert, was nach unserer Ansicht zur Erreichung dieses wichtigen Zweckes dienen kann. Dahin rechnen wir zunächst den bestimmt begrenzten und doch ausgedehnten Religionsunterricht in Bibelkenntniß, Bibelverständniß, Katechismuslehre ꝛc. ꝛc. Dann, daß es besonders darauf ankomme, „daß durch den Religionsunterricht sichere und bleibende, mit dem Lehrbegriff der Kirche übereinstimmende Resultate der christlichen Erkenntniß erzielt werden sollen, daß eine warme und thätige Theilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart gefordert wird und daß der Seminarist mit der erforderlichen Einsicht und Liebe für eine freie, hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der christlichen Bestrebungen für Heiden- und innere Mission, für Armen- und Verlassenen-Pflege und ähnliche Zwecke ausgerüstet werden soll," wozu Partieen und Biographieen aus der Kirchengeschichte als Lehrinhalt mitwirken sollen; daß sie über die Bedeutung und den Zusammenhang der einzelnen Abschnitte des Kirchenjahres und seiner Feste im Bewußtsein erhalten und in das Verständniß der feststehenden liturgischen Theile des öffentlichen Gottesdienstes eingeführt werden sollen, wie es die Theilnahme an dem kirchlichen Leben erfordert und wie allein die Elementarschule praktisch für das Leben in der kirchlichen Gemeinschaft erziehen kann. „Zu diesem Allem gehört, daß sich das ganze Leben im Seminar unter die Zucht des Wortes und Geistes stellt, daß aus der Fülle der Gnadenmittel von Lehrern und Schülern fleißig und treu geschöpft, **im Ganzen eine evangelisch-christliche Lebensgemeinschaft dargestellt wird.**" Freilich findet man hier nur allgemeine Gedanken, aber wer näher zusieht, der erkennt ja leicht die ganz bestimmten darin vorliegenden Vorschriften. Wir lesen mindestens daraus, wie hienach das Seminar nicht bloß mit dem Gottesdienst in der christlichen Gemeinde verknüpft, sondern auch mit den

Bestrebungen der gläubigen Glieder der Christenheit und der einzelnen christlichen Gemeinde in Verbindung gesetzt werden soll, so daß demnach nicht bloß Lehren und wiederum Lehren schon die Bildung vollenden soll, sondern daß ein Thun und Mitthun als Erziehungsfactor zur Geltung gebracht ist. Nicht durch Gedanken über christliches Thun und christliche Bestrebungen will man hier wirken, sondern durch ein Wirken im christlichen Thun will man zur christlichen Gedankenwelt gelangen. So sehen wir denn hier eine Art Schulleben, was erziehend wirken muß, und recht gehandhabt seinen Zweck nicht verfehlen wird.

Wenn nun hienach der Lehrer innerlich auch zu einem christlichen Lehrer ausgebildet erscheint, so hat doch auch die Schule einen Leib, der in der Zucht erhalten werden muß, und ohne richtige Handhabung oft und bei deren falscher Handhabung immer der beste Unterricht verloren geht und wirkungslos bleibt. Wir meinen, es bedürfe in einer solchen Fachschule vor Allem die Pädagogik die vornehmste Berücksichtigung. Hier aber hat uns vor Allem überrascht der Lehrgegenstand:

C. Die Schulkunde.

Die Revue hat diesen Begriff bisher unter dem Namen Schulpädagogik zu fassen gesucht; doch umfaßt die Schulkunde (siehe Regulative Seite 12—15) zugleich das Alles mit, was sich im weitesten Sinne an das Thema „die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete" anschließt, natürlich hier nur mit der nothwendigen Beschränknng auf die Elementarschule. Dabei ist ausdrücklich — und das halten wir für so gar wichtig — auf den Unterschied von Erziehung im allgemeinen Sinne des Wortes und auf Schulerziehung hingewiesen. Wer sollte sich nicht alles Ernstes freuen, daß endlich einmal auch diese wesentliche, in den neuern Gedanken auf dem Gebiete der Pädagogik so oft und klar dargelegte Unterscheidung da festgehalten und gleichsam zur Anerkennung gebracht ist, wo es sich um Bildung von Lehrern handelt. Wohl ist der Unterricht in diesem Fache, das verhehlen die Regulative nicht, schwierig und zwar darum sehr schwierig, weil dieser Gedanke der Neuzeit, der mit dem neu erwachten Begriffe der Erziehung durch die Schule emporgekommen ist und sich aufgedrängt hat, die Seminarlehrer und den Seminarunterricht in die neuesten noch unvollendeten Bestrebungen der Pädagogik einzutreten nöthigt. Die Seminarlehrer werden sich demgemäß nicht mehr begnügen dürfen mit dem, was sie in den gebräuchlichen Lehrbüchern und Systemen der Pädagogik finden, sondern sie müssen frisch mit eintreten in den Gang der Untersuchungen, den die neuere wissenschaftliche Pädagogik eben auch zu betreten begonnen hat. Das unter diesem Namen „Schulkunde" in den Regulativen begriffene Unterrichts-

feld iſt in der That dasjenige, welches zu kennen man künftighin keinem Lehrer erlaſſen ſollte, wofür man ihm aber füglich die unter dem bisherigen Namen der Pädagogik und der Geſchichte der Pädagogik vorgetragenen Notizen gerne erlaſſen mag. Wie das Thema „Schulpädagogik“ den neu erwachten Geiſt der Schule charakteriſirt und das nächſte Arbeitsfeld der pädagogiſchen Theorie und Praxis ſein wird und ſein muß, ſo iſt in der Schulkunde den Seminaren ein unerſchöpfliches Thema für den Kreis der Elementarſchule geſtellt, an deſſen Löſung in Theorie und Praxis die von ihnen gebildeten Elementarlehrer treu mitarbeiten ſollen.

Oben wurde bei der Elementarſchule die Forderung eines ſtetigen Ganges, eines feſt begrenzten und beſtimmten Wiſſensmateriales geſtellt und die Anbahnung dieſes wichtigen Zieles in den Regulativen für die Schule vermißt. Vielleicht, wir wiſſen es nicht gewiß, dürfte in den Regulativen der Seminare das Moment gegeben ſein, woraus ſich die Forderung nach und nach von ſelbſt erledigt. Haben die Lehrer eine ganz beſtimmte Zahl von Geſängen, Gebeten und Sprüchen auswendig gelernt, ſo werden ſie dieſe ungezwungen und ungeheißen auch in ihrer Schule verwenden und verwerthen. Zwar ſtehen in den Regulativen nicht ſo auch die Bibelſprüche wie die Kirchenlieder zum Lernen bezeichnet; aber die Forderung an die Seminare, beſtimmte Lehrbücher einzuführen und ſich auch an dieſe wirklich zu binden, aus ihnen heraus und nicht über ſie zu unterrichten, dürfte doch ſchließlich zu dem gewünſchten Ergebniß führen, wenigſtens dann gewiß, wenn nicht die Seminare mit jeder Generation von Seminariſten neue Lehrbücher einführen.

So weit über die Regulative für das Seminar. Es mögen einige Bemerkungen geſtattet ſein. Die Regulative ſollten nur das Minimum der Leiſtungen für den Lehrer einer Elementarſchule ausſprechen, und ſetzen auch noch ſelbſt voraus, daß in einzelnen Fällen von einem Lehrer an gehobnen Stadtſchulen wohl mehr gefordert werden möchte. Demgemäß bleibt nun die Frage: wo werden dieſe denn nun ihre Bildung erwerben? Die Zahl der Candidaten iſt doch wohl nicht geringe, welche an ſolchen höhern Stadtſchulen, an höhern Bürger- und Töchterſchulen und ſelbſt auch an Gymnaſien (für Rechnen, Schreiben, Geſang ꝛc.) nothwendig ſind, und die wirklich eine Bildungshöhe haben müſſen, welche zu einem collegialiſchen Umgange mit den Mitlehrern einigermaßen befähigt. Sie müſſen, um nur Einiges anzuführen, doch einigermaßen einen größern oder mehrgliedrigen Schulorganismus begreifen, damit ſie ſich nicht, wie das nur leider ſo oft geſchieht, mit ihrem Unterrichte iſoliren, ſich als den Vertreter dafür anſehen nnd keinen Rath annehmen, ja

wohl für ſich die Verantwortlichkeit für ihr Lehrobject beanſpruchen und ſo wahre Widerhaken im Lehrercollegio werden. Kurz, es bedürfen die Lehrer, welche an einer mehrclaſſigen Schule unterrichten ſollen, wenn auch vielleicht nicht eben noch erheblich mehr poſitive Kenntniſſe, ſo doch entſchieden eine Anleitung dazu, wie man ſich eben mit dem Theile des anvertrauten Unterrichtes in den Organismus einzufügen habe. Sollen aber dieſe Männer nicht ganz abſtumpfen in ſolchen höhern Schulen durch bloßen Schreib- und Rechenunterricht und ſchließlich verkümmern, ſo bedürfen ſie doch auch wohl einer etwas weiter gehenden Bildung, als nach den Regulativen für die zum Maßſtabe genommenen Schulen mit Recht nur verlangt worden iſt. Für dieſe hier angedeuteten Verhältniſſe ſcheint uns nicht ganz ausreichend, wenn es in den Regulativen heißt: „durch Anlagen oder ſonſtige Verhältniſſe würden vor oder nach der Seminarzeit ſolche Schulamtscandidaten Gelegenheit finden, materiell den Kreis ihrer Kenntniſſe zu erweitern.“ Damit ſoll nicht ein Vorwurf für die Regulative ausgeſprochen, ſondern nur auf eine Lücke in den Veranſtaltungen für Lehrerbildung hingewieſen ſein, die wir wahrzunehmen glauben. Um es kurz zu ſagen, meinen wir, es dürfte ſich doch die Nothwendigkeit einiger Seminare für Lehrer an gehobenen Stadtſchulen, höhern Bürgerſchulen und Gymnaſien herausſtellen.

Wir vermiſſen ferner in den Regulativen eine Inſtruction für die Entlaſſungsprüfungen. Wenn dieſe die bisherigen bleiben, dann wird ſich auch jedes Seminar aus dieſen Regulativen noch wieder das Alles, was zu dem frühern Endergebniß des Seminarunterrichts führte, herausleſen müſſen und auch können. Die Prüfungsgegenſtände und das Prüfungsmaterial entſcheidet nur zu viel für die innere Geſtaltung einer Schule, wie das in der Revue, Aprilheft 1853 des Weiteren dargethan iſt. *

Aufgefallen iſt uns in den Regulativen der Satz: „Was zum Verſtändniß der bibliſchen Bücher an hiſtoriſchen, antiquariſchen und ſonſtigen Erläuterungen für den Zweck der Elementarlehrerbildung erforderlich, iſt bei Behandlung der bibliſchen Geſchichte und beim Bibelleſen den Zöglingen gelegentlich mitzutheilen. Der Unterricht hat ſich aber hierbei überall auf das Nothwendige und auf feſte Reſultate zu beſchränken und über dem Wiſſen um äußerliche Dinge die Einführung in das Verſtändniß des religiöſen Inhaltes und des innern Lebens nicht zu verabſäumen.“ Vielleicht ſoll hiemit auch einem hie und da eingeſchlichenen Mißbrauche entgegengetreten werden, und dann haben wir Nichts

* Nach Vernehmen iſt auch ſolch ein Prüfungsregulativ erlaſſen.

hinzuzufügen. Ohne das würde nach unſern pädagogiſchen Anſichten der Zweck, den Seminariſten mit dem Geiſte des Wortes Gottes recht bekannt zu machen und ihn in denſelben zu verſenken, vornehmlich dadurch erreicht werden, daß man ihn ſich mit demſelben nach allen nur möglichen Beziehungen hin beſchäftigen ließe, damit der Geiſt an den Vorſtellungen zu haften genöthigt würde. Aus den vielen Hülfsmitteln, die eben nur die feſten Reſultate enthalten, dürfte dem Seminariſten die Privataufgabe geſtellt werden können, bald die eine bald die andere Seite der Bibel in Betrachtung zu ziehen, und die Löſung ſolcher Aufgaben nach beſtimmten Hülfsmitteln für bibliſche Geographie, Geſchichte, Archäologie, ſo wie innern Zuſammenhang und Verhältniß der bibliſchen Bücher ꝛc. würde ihn zu immer erneutem Leſen nöthigen und ſo die innere Vertrautheit herbeiführen. Doch das ſind pädagogiſche Gedanken, die wohl hier kaum eine Berechtigung haben.

Auch können wir uns nicht recht erklären, daß ein beſtimmter Katechismus, der in Barmen erſchienene, eingeführt werden ſoll. Nach unſeren Anſichten, die im Eingange ſtehen, müßten die Seminariſten in denjenigen Katechismus eingeführt werden, welcher in der Provinz die weiteſte Verbreitung gefunden hat. Oder es müßte die Kirche auch einen allgemeinen Landeskatechismus allen ihren Geiſtlichen vorſchreiben. So lange die Kirche ſich dieſe Freiheit erhält oder in dieſer Willkür beharrt, ſo lange darf ſich das Seminar mit ſeinem Unterricht für die Elementarlehrer wohl nicht auf einen beſtimmten Katechismus beſchränken, wenn es nicht gerade auf dem Felde, wo das innigſte Einverſtändniß mit dem Geiſtlichen und der Gemeinde erzielt werden muß, doch möglicherweiſe eine Divergenz veranlaſſen will. Doch auch von dieſer Erwägung abgeſehen, dürfte doch auch ein beſtimmter Katechismus den Lehrern im Seminare eine ſo enge Schranke für ihr Unterrichten ziehen, daß dieſelbe leicht als eine Beengung gefühlt werden könnte. Es legt ſich jeder gläubige und denkende und dabei wiſſenſchaftlich gebildete Chriſt den Inhalt des Glaubens auf ſeine eigenthümliche Weiſe zurechte — man ſieht das an der ſo großen Zahl von Katechismen, welche gerade in der neueſten Zeit von bibel- und auch kirchengläubigen Geiſtlichen geſchrieben ſind — und wenn er nun über dieſes ſein innerſtes Glaubensleben lehrend ſeinen Schülern ein Zeugniß ablegen ſoll, ſo muß ſolches Zeugniß auch dieſen ganzen Menſchen darlegen, und jede ihm zugewieſene Schranke für eine Entwicklung, die nicht die ſeine iſt, wird dem Erfolge des Unterrichtes Abbruch thun. Gibt man ja doch auch dem Geiſtlichen nur die Perikopen mit auf die Kanzel und läßt ihn darüber nun lehren und predigen: ſollte es nicht genug ſein, dem Lehrer am Seminar nur den kleinen Katechismus

Lutheri zur Richtschnur zu geben, und ihm das Gewand, in welchem er denselben den Schülern nahe bringen will, zu überlassen? Traut man dem Manne die Treue oder die Kenntniß nicht zu, sich strenge an diesem Buche zu halten, so würde man ihn doch wohl nicht anstellen, und ist der Mann innerlich nach seinem Denken nicht im Stande, sich innerhalb der Katechismuslehre frei zu wissen, so wird er ja ein solches Amt nicht annehmen. Auch ein Lehrbuch schützt hier wohl nicht.

Möge man diese Bemerkungen unserm Interesse für eine so hochwichtige Angelegenheit zugute halten, ihr Quell ist mindestens nicht, das darf versichert werden, die Lust am Mäkeln oder gar die Sucht, dieß und das noch immer besser wissen zu wollen.

Was nun schließlich die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden betrifft, so ist dieß ein Gebiet, auf dem die pädagogische Theorie kein Urtheil haben kann. Hier ist so viel von äußern Umständen, Lebens-, Familien- und Staatsverhältnissen abhängig, was nicht so leicht zu übersehen ist und noch weniger leicht sich nach einer Theorie fügt. Was die Revue in dem hier angezogenen Aufsatze darüber gebracht hat, ist in wesentlichen Dingen von den Regulativen abweichend. Wir halten unsere Ansichten aber nicht für wesentlich genug, um deren Abweichung von den Regulativen hier noch erst ausdrücklich aufzuführen, wie wir ja auch nur darum die Uebereinstimmung unserer Ansichten mit den Regulativen ausdrücklich hervorgehoben haben, um unsere freudige Begrüßung derselben zu rechtfertigen. Haben wir die Regulative recht verstanden, so sollen die Präparandenjahre vornehmlich dazu benutzt werden, daß der junge Mensch seine Kenntnisse möglichst erweitert, eine Menge Stoffes, der im Seminare zur Verarbeitung für den Unterrichtszweck kommt, sich einprägt und zum selbstständigen Arbeiten angehalten und dabei geleitet wird, und einige nothwendige Fertigkeiten fürs Schulhalten sich erwirbt, um damit nicht noch erst die Zeit im Seminare hinzubringen, und daß er für den Lehrerberuf seinem ganzen Umfange nach empfänglich gemacht wird.

Die Eingangs angekündigte Absicht, die in den politischen Blättern laut gewordenen Stimmen hier einer Beurtheilung zu unterwerfen, hat nach genauer Anhörung derselben aus Schonung für unsere Leser aufgegeben werden können, zumal ja eine wirkliche Begründung unserer Ansichten schon eine Widerlegung der gegenstehenden in sich enthält. In der Vossischen Zeitung Nro. 249, 260, 266 hat ein Herr F. durch sein Schreiben bewiesen, daß der bisherige grammatische Unterricht noch nicht viel Früchte eingetragen hat, und Angesichts solcher Preßkundgebung muß man eine Umkehr in dem bisherigen Unterricht dringlich wünschen, damit

doch wenigstens diejenigen, welche durch ihr Schreiben die öffentliche Meinung zu vertreten oder gar zu leiten sich anmaßen, bis zu der Höhe der Bildung kommen, von der sie übersehen, daß selbst ein richtig gebauter Satz doch noch baaren Unsinn enthalten kann.

In der Spener'schen Zeitung Nro. 252, 257, 263, 269 hat ein Herr S. unter einer Kennermiene neben mancherlei Mißverständnissen und Mißdeutungen der Regulative eine solche Vorliebe für die bestehenden Schulen, aber auch eine solche Unkunde oder doch eine solche absichtliche Ignorirung der neuern pädagogischen Ansichten und Bestrebungen an den Tag gelegt, daß man zu der Widerlegung desselben den Inhalt vieler neuern pädagogischen Blätter und Schriften ganz herbeiziehen müßte.

In der National-Zeitung Nro. 549 und 551 finden sich zwei Aufsätze, welche im Gedankengange dem des Herrn S. in der Spener'schen ähnlich sind; aber sie nehmen den Mund so voll, und sind so geharnischt, und treffen dabei die Regulative so wenig, daß die Widerlegung in den Regulativen selber liegt. Sie bekunden aber bei ihrem Eifern gegen eine von ihnen sogenannte scholastische Dogmatik wie gegen Einzelnes in den Regulativen eine Ansicht vom Christenthum, welche, in dieser Weise und so zuversichtlich ausgesprochen, zu einer Empfehlung des Geistes in den Regulativen werden dürften. Eine Widerlegung ist unmöglich, denn ein Leser der Nationalzeitung, welcher bei solchen Aeußerungen nicht eine Art von Unwillen empfindet, der versteht die Widerlegungen auch nicht mehr.

Die Darlegung dieser Behauptungen werden wir in der zweiten Abtheilung dieses Heftes der Revue bringen. Hier nur noch zwei Bemerkungen:

1. Die Verwechselung von **Schul-** und **Volks**erziehung spielt hier wieder eine bedeutende Rolle und macht manche Aeußerungen in den obigen Blättern erklärlich.
2. Die Behauptung drängt sich vor, daß diese Regulative hätten den Kammern vorgelegt werden und in allen Stadien der Gesetzgebung geprüft werden müssen.

Ohne uns hier auf politisches Raisonnement einzulassen, wollen wir nur einige Fragen aufwerfen: Kann eine Kammer oder ein gesetzgebender Körper darüber entscheiden, ob dem sogenannten Formalen im Unterrichte die von ihm erwartete oder ihm nachgerühmte Bildungskraft zukomme oder nicht? Oder über die Stundenzahl, welche den einzelnen Unterrichtsgegenständen zugewiesen werden müssen? Oder nach welchem pädagogischen Gesichtspuncte die einzelnen Unterrichtsgegenstände behandelt werden müßten, um mit ihnen den pädagogischen Zweck zu erreichen? Oder wie viel ein Lehrer in einer einclassigen Schule müsse mit den Schülern leisten können? Oder wie viel Christenthum in ihr gelehrt und angebaut werden müsse oder nur dürfe? Oder wie viel deutsche Grammatik in ihr

tractirt werden müſſe? Oder ob abgeſonderte Uebungen im Denken, Anſchauen, Sprechen ſtattfinden ſollen oder nicht? Uns dünkt, dieſe Sache gehöre, wenn irgend etwas, lediglich vor das Forum der Pädagogik, aber nicht der politiſchen Körperſchaft, und die Debatte darüber gehört in die pädagogiſchen Blätter und nicht in die politiſchen. Es erweckt nicht ein ſonderliches Vorurtheil, wenn eine überwundene pädagogiſche Schule den eigentlichen Kampfplatz verläßt, und auf einem andern Felde nun Kämpfer für ſich ins Feld rufen will, die möglicherweiſe wohl Alles wiſſen, aber doch wohl wenig von der Pädagogik. Es ſcheint doch faſt ein Widerſpruch, wenn es in demſelben Blatte heißt: „Unterrichtsgeſetze haben in den Staaten, welche ſich repräſentativer Einrichtungen erfreuen, auf Jahrzehente den Stoff ernſter und ſachkundiger Discuſſionen für die geſetzgebenden Kammern gebildet; und gäbe es auch wohl höhere Angelegenheiten für den Staat und ſein Verhältniß zur Kirche, für die Gemeinden, für die Familienväter, für ſämmtliche Culturintereſſen des Landes, als, wo die Verfaſſung es erlaubt, zu Rathe gezogen zu werden bei der Frage, wie die Jugend gelehrt werden, wie weit ſie gefördert werden ſoll, welcher Art die Anſtalten ſein ſollen, wo man die Lehrer der Jugend bildet?“ [Alſo es gibt keine höhern Angelegenheiten für den Staat, für die Gemeinden, für die Familienväter, für die Culturintereſſen, als zu Rathe gezogen zu werden. Der Sinn dieſes Nichtſinnes iſt, daß dieſe Regulative hätten den geſetzgebenden Kammern vorgelegt werden müſſen, wie es gleich nachher geſagt wird] und wenn es in derſelben Nro. 252 der Spener'ſchen Zeitung heißt: „Nicht Regulative machen das Schulweſen, ſondern das vorhandene Bildungsmaterial, die pädagogiſchen Erfahrungen und die concreten Bedürfniſſe der Volkszuſtände geben ihm ſeine Richtung und ſeinen Inhalt, die glänzende pädagogiſche Litteratur Deutſchlands zum Beiſpiel und ihre nachhaltigen Einflüſſe auf die Lehrerbildung mit einem Geſetze bei Seite ſchaffen zu wollen, wäre ganz unthunlich .... Die Zeit und die Volksbedürfniſſe machen das Schulweſen; weder in der Macht der Geſetzgebung noch der Verwaltung liegt es, einen „„Umſchwung““ hervorzubringen: ſie können nur leitend und ordnend eintreten.“ Denſelben Widerſpruch müſſen wir finden in der National-Zeitung. Es heißt Nro. 549: „Das preußiſche Volksſchulweſen iſt das Werk einer erleuchteten Staatskunſt .... Soll auf dieſem wichtigſten Lebensgebiete eine Veränderung bewirkt werden, ſo iſt es nicht mehr als billig, als daß alle berechtigten und guten Kräfte, über die der Staat zu verfügen hat, ſich an der Berathſchlagung darüber betheiligen; denn die Geſammtheit der Nation allein vermag die ungeheure Laſt der Verantwortlichkeit für ein Rütteln an den Grundlagen des Staatsbaus zu tragen. Es verſteht ſich ganz von ſelbſt, daß ein ſo

unermeßlich bedeutender * Act der Gesetzgebung nur vom Könige und dem Gesammtministerium nach gehöriger Prüfung und unter Mitwirkung aller Factoren der Gesetzgebung ausgehen kann." Dagegen heißt es ebendaselbst in Nro. 551: „Erst seit sechzig Jahren gibt es wieder eine Erziehung in dem ächten hellenischen Sinne des Wortes, eine Erziehung, deren Ziel die Entwicklung der ganzen Menschennatur ist. Kein Einzelner und keine Partei im deutschen Volke hat dieses große Resultat wirklich ersonnen: es ist naturgemäß aus dem Wirken der Kräfte des Nationalgeistes erwachsen und keine Ministerialverfügung, sondern nur eine neue Richtung im allgemeinen Geistesleben kann dasselbe modeln oder umstoßen." Wir auch stimmen in den Endgedanken des Spener'schen S. ein: „eine Macht der Gesetzgebung gibt es hier nicht, sie kann nur leitend und ordnend eintreten" — wie das die Regulative wollen, und eben so stimmen wir in den Schlußsatz der National-Zeitung ein: „nur eine neue Richtung im allgemeinen Geistesleben kann dasselbe modeln." Dieser neuen Richtung im allgemeinen Geistesleben haben die Regulative einen Ausdruck gegeben. Oder sieht die National-Zeitung in ihrem eigenen Lichte nicht, was heute Kirchentage und Gustav-Adolphs- und Missionsvereine aller Art und Kirchenvisitationen und Rettungshäuser und Schwesterhäuser für Krankenpflege ꝛc. ins Leben ruft und sie erhält? Ist das Ohr ihrer Geschichtsforschung so von den Klängen der sechzigjährigen Intelligenz überreizt und das Auge ihrer Naturforschung durch das Vergrößerungsglas so abgestumpft, daß das Ohr nicht vernimmt und das Auge nicht sieht, was am heutigen Tage um sie vorgeht? wie das nach innerer Erfüllung strebende Gemüth den Formalismus negiert? wie alle die Zuckungen in der Zeit nach einer Idee greifen, welche sie aus dem Alltagsleben des Erwerbens herausheben und ihnen die Mühen des Tages in einem höhern und reinern Lichte verklären soll? — Doch die Intelligenz sieht hier nur Nebel, und läugnet, daß es Morgennebel sind, weil ja ihre Sonne nicht darin aufgeht.

8. December 1854.

---

* Es ist der Würdigung des Erhabenen — um mit den Worten der National-Zeitung zu reden — nicht günstig, wenn man denkt, daß alle berechtigten und guten Kräfte des Staates mit berathen sollen, und daß sogar nur die Gesammtheit der Nation die ungeheure Last der Verantwortlichkeit dafür tragen könne (nämlich, daß in der christlichen Volksschule wirklich nach wie vor das Christenthum, nur freilich intensiver und nachhaltiger, gelehrt werden soll und daß dieser Zweck vorangestellt ist dem unter allerhand Namen und Rubriken unterlaufenden Unterrichtsmaterial), und daß diese allerdings den innersten Geist der Schule berührenden Maßnahmen ein Rütteln an den Grundlagen des Staatsbaues genannt werden, aus dem dann schließlich ein unermeßlich bedeutender Act wird.

In Sachen der Spieß'schen Turnweise.

Von M. Kloß, Director der Königl. Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden.

Sehr geehrter Herr Redacteur!

Wenn sich dem Unterzeichneten schon früher in Folge Ihres gefälligen Anschreibens über das Spieß'sche Turnen Veranlassung geboten hätte, seine Ansichten über diesen Gegenstand mit Ihnen auszutauschen, so fordert der Aufsatz im Juliheft der „Päd. Revue" * wiederholt dazu auf. Ich selbst lege auf das Spieß'sche Turnen großen Werth, weil ich in demselben diejenige Methode kennen lernte, welche gegenwärtig vor allen übrigen geeignet ist, unserer Jugend die erforderliche turnerische Erziehung und Ausbildung auf eine natur- und vernunftgemäße Weise zu gewähren. Bei alle dem bin ich jedoch keineswegs ein so blinder Verehrer des Spieß'schen Turnens geworden, daß ich etwa die Vorzüge anderer Richtungen übersähe, oder die Augen absichtlich verschlösse vor den etwaigen Mängeln der Spieß'schen Methode. Ich selbst hielt es in meiner amtlichen Wirksamkeit für bedenklich, mich einseitig und mit haarscharfer Consequenz einer der gegenwärtig geltenden Richtungen im Gebiete der Leibesübungen anzuschließen, glaube vielmehr der Sache einen größern Dienst zu erweisen, wenn ich den Weg des Eklektikers einschlüge, der auf Grund der historischen Entwickelung des deutschen Turnwesens nun zu ermitteln hat: wie er unter den gegenwärtigen Verhältnissen davon den geeignetsten Gebrauch mache, um der Schule die Früchte jener Entwickelung wirklich zu gute kommen zu lassen. Deßhalb mußte ich der Sache natürlich nahe treten, nicht bloß in den Büchern, sondern vornehmlich auch auf den Uebungsplätzen. Nach eigenem Erproben und sorgfältiger Beobachtung der Turnplätze aller Gattungen und Richtungen weicht allerdings mein unmaßgebliches Urtheil über das Spieß'sche Turnen als ein günstiges wesentlich von dem in der P. R. ab.

Ich hatte immer gehofft, daß von Seiten des preußischen Lehrerstandes Angesichts der nicht zu übersehenden Entwickelung des Turnwesens von Berlin und Darmstadt aus eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet würde, da doch die turnerische Ausbildung in den preußischen Schulen ihre gesetzliche Basis in einer vollständigeren Weise erhalten hat, als anderswo. Die Theilnahme für die Sache ist jedoch von dieser Seite aus gering gewesen, weßhalb es mir zur wahren Freude gereichte, in Ihrem geschätzten Blatte einmal Etwas gegen die Spieß'sche Methode angezeigt

* 1854. Gegen die Methode von Spieß im Turnunterrichte.

gelan. Durch plötzliche Reize und Gegenreize ist schon manche Seele gerettet worden, so heilte ich Hochdick auch hier. Leider scheint mir Ihr Gemüth noch nicht so im Gleichgewicht zu sein, dass Sie Ihr Leben, Arbeiten und gewissen heilsamen Beschränkungen zu fehren, welche mit Nothwendigkeit Ihr Gemüthsleiden wieder getrieben hätte, und Ihnen die Möglichkeit bietet, das Angefangene erst zu heilen, wie ein sicheres Geschäft in der Ehe nicht nehmen. Behalten sich einmal Ihre Gedanken nicht mehr so ausschließlich mit Ihrem ungeborenen Kinde.

Sie sollen gehen „theoretische Kollegien", welche als solche Ihnen nützlich sein können, als die Vorlesungen Ihres Examinators Jhr. H. z. B. über Ihre Gegnerschaft „gegen" der Praxis" behilflich ist. Suchen Sie zunächst einige leichte Verbindungen wieder, indem Sie Ihre Gedanken ablenken, bis Sie sich Ihrer Arbeit und Ihrer Wissenschaft gewachsen fühlen. Ich empfehle, daß Sie Ihren Sohn Dr. Dannbleiben Ihrem Examinator Jhr. H. geben, der es ihr wünschen, daß nach Ihrer Ehe sie so sehr das gewöhnliche Maß an Arbeit und Ihrem gewonnt wird, so daß Sie nicht das Unglück angerichtet haben, den Zuwachse erschöpfen und Ihr Kind zu Grunde gehen. Und warum Ihnen der Theodizee gefolgt, so ist ein Werk. S. 243 und mündlich". Die Ursachen meiner Ehe sind mir unbekannt, ich vermuthen allerdings einen Mißgriff von Ihrer Seite. Lassen in Darmstadt ab. Auf drei nächst eigene Beobachtung von Ihnen einer Zahlung an bekannten Naturforschern die verschiedenen

Schulen Ihrer A. hat Ihre Ver. Ihr noch bewirkt ist, daß ich Ihr Ma- nuscript nicht lesen kann. Ich kann mir auf Ihr Ansuchen es, meine Ansicht darüber. Sie eben bestimmen werden zum Theil auch in den von mir Ihnen Ihrer Ansicht gegen von Ihr. Ich kann Ihnen nur sagen, daß ich mir Ihnen auch für diesen A. vorgelegten zum Theil richtig und gewiß gern wahr halte, daß aber, wie z. B. Ihre Idee Ihrer Schrift existiren, daß sie für die z. B. der Darmbleiben auf jeden einigermaßen gewachsen sind, daß sie Ihnen, wie ich schon früher sagte, nicht so gut sind, daß sie Ihnen Ihrer eigenen. Das Verfahren der Experimente des Herrn Dr. Ihr. H. ist mir bekannt, ich habe es selbst gesehen, und hab einen Versuch gemacht, ich habe es selbst gesehen, und hab einen Versuch gemacht, ich habe es selbst gesehen, und hab einen Versuch gemacht

Urtheile darüber verfolgt, und las ſchon bei der Eröffnung der Darmſtädter Turnhalle von jener Seite aus in der Didaskalia: „Unſer Turnweſen iſt durch Hrn. Spieß aus einem Jahn'ſchen Wildlinge, der aber ſchöne Triebe und Kräfte hatte, zur Zimmerpflanze geworden.“ Das ſind Urtheile jener Romantiker, die nur in einem Naturturnen im Wald und auf der Haide, ohne Plan und Ordnung, das Heil erblicken, während der verſtändige Freund der Jugend es nur mit Freuden begrüßen muß, daß für die Schulen ordentliche Turnräume geſchaffen werden, in denen die ſchulpflichtigen Alter ohne Unterbrechung durch Wetter und klimatiſche Verhältniſſe dem Bedürfniſſe leiblicher Bewegung und Kräftigung genügen können. Es iſt ein wahres Glück, daß man anfängt, das Turnen auf ſolche Weiſe ſicher unter Dach und Fach zu bringen, weil dadurch ſeine Reſultate erſt wirklich erreicht werden. Wie das Urtheil jenes Correſpondenten hier von der heutigen Auffaſſungsweiſe abweicht, ſo iſt Hr. X. auch nicht gerade gut bedient geweſen, als er den fraglichen Artikel mit ſeinen Unwahrheiten, Uebertreibungen und ſchiefen Anſichten vom Spieß'ſchen Turnen ſeinem Aufſatze zu Grunde legte. Dem Ref. wenigſtens iſt es unzweifelhaft, ob er hinſichtlich der Competenz in dieſer Angelegenheit dem günſtigen Urtheile des Darmſtädter Lehrercollegiums, den würdigen Dilthey an der Spitze, mehr Bedeutung zuerkennen ſoll, oder der gedachten Correſpondenz.

Bei Eröffnung der Darmſtädter Centralturnſchule im J. 1852 waren allerdings im erſten Anfange des Unterrichtes die Primaner aus localen Gründen nicht zum Turnen herangezogen. Doch war Ref. ſelbſt Zeuge, daß damals der größte Theil der Primaner **freiwillig** an den feſtgeſetzten Uebungsſtunden der Secunda Theil nahm, während ſpäter auch für die Prima feſtſtehende Schulturnſtunden eingerichtet wurden, wie Sie aus dem Programm des Gymnaſiums von Oſtern 1854 S. 57 erſehen können. Auch die kecke Behauptung, daß das Spieß'ſche Turnen in Frei- und Ordnungsübungen aufginge, iſt falſch, da Spieß die Rüſtübungen durchaus nicht zurückſetzt, und gleichfalls wie Jahn neben der ſtrengeren Turnſchule ein ſogenanntes „Kürturnen“ beſtehen läßt. Demnach zerfallen die von hieraus zum Nachtheile des Spieß'ſchen Turnens unternommenen Raiſonnements in Nichts.

In dem Beſtreben, die angeblichen Schattenſeiten des Spieß'ſchen Turnens herauszuſtellen, iſt es dem Herrn X. paſſirt, ſich einige Blößen als Praktiker zu geben, die uns die Gültigkeit ſeines Urtheils in Sachen der Turnkunſt anzweifeln laſſen. Da ſagt er z. B. S. 49: „geklettert wird ſehr wenig, und zwar nicht an dem dicken Maſt, ſondern nur an dünnen Stangen.“ Nun hat man ſchon längſt die Erfah-

rung gemacht, daß beim Klettern am dicken Maſt eine ſehr ſtarke Anſtrengung der Oberſchenkel ſtattfinden muß, wodurch eine Erregung der Organe an den innern Seiten der Schenkel und ein Säftezufluß nach dieſen Körpertheilen mit phyſiologiſcher Nothwendigkeit erfolgt. Bei dem Zuſammenhange dieſer Körpertheile mit den Sexualorganen mußte eine vermehrte Säftehinleitung nach jener Gegend beim jugendlichen Alter nur bedenklich erſcheinen; in mehreren Fällen hat denn auch ein Ueberreiz beim Maſtklettern jugendlicher Perſonen ſehr nachtheilige Folgen gehabt. Deßhalb haben ſachkundige Aerzte, z. B. Prof. Eberhard Richter, ſich entſchieden gegen das Klettern der Jugend am dicken Maſt ausgeſprochen. Das Schulturnen wird im Gegentheile beſonders ſogenannten ableitenden Uebungen den Vorzug geben müſſen, welche dazu dienen, das Blut reichlicher in die Extremitäten hinleiten zu laſſen. Dazu iſt nun das von Hrn. X angegriffene Klettern am Spieß'ſchen „Stangengerüſt", welches vorwiegend Hände, Füße und Unterſchenkel in Anſpruch nimmt, wie geſchaffen, und ſeine Einführung iſt offenbar als ein Fortſchritt in der Cultur des Schulturnens zu betrachten.

Ferner bemerkt der Praktikus S. 50: „Ein ganz werthloſes Inſtrument dagegen iſt der Kreisſchwingel, eine an der Decke befeſtigte drehbare Scheibe; an den daran herabhängenden vier Stricken halten ſich vier Knaben halb ſchwebend und laſſen ſich von der ins Drehen gebrachten Maſchine herumſchleudern. Welche Organe des Körpers hierdurch gekräftigt werden, iſt mir ganz unklar."

Jeder nur einigermaßen bewanderte Turnlehrer wird Herrn X. ſagen können, daß er eine ganz falſche Vorſtellung von der Sache hat, indem nicht die Maſchine die Knaben herumſchleudert, ſondern die Drehung derſelben vom Ziehen und Springen der Knaben abhängig iſt. Die Thätigkeit der Arme und Beine iſt bei den Kreisſchwingelübungen eine ganz vortreffliche; dieſelben werden von der Jugend auch mit beſonderer Vorliebe getrieben. Was kann aber das Spieß'ſche Turnen dafür, daß Herr X. darüber im Unklaren geblieben iſt?

Sodann richtet Herr X. S. 50 ſeine Philippica gegen die bei Spieß „im Uebermaß ſich vordrängenden Fußübungen". Zunächſt ſind bei Spieß mit den Fußübungen ſtets auch Armübungen in Verbindung, dann aber haben jene Fußübungen doch mehr Berechtigung, als ihnen hier zugeſtanden wird. Ref. hatte Gelegenheit, in Berlin den Kreisphyſikus Dr. Neumann zu ſprechen, welcher ſich Jahre lang mit pädagogiſcher und mediciniſcher Gymnaſtik beſchäftigte, im Auftrage der preuß. Regierung auch die bedeutendſten Gymnaſtikanſtalten in Stockholm, Petersburg, London ꝛc. beſuchte. Derſelbe ſprach ſich dahin aus, daß er bei

einer Schulgymnaſtik ein vorwiegendes Ueben der Beine und Füße für höchſt nöthig hielte, weil bei den Schulbeſchäftigungen Arme, Kopf, überhaupt der Oberkörper doch ſchon in einiger Thätigkeit erhalten würden, während die unteren Extremitäten zur Unthätigkeit verurtheilt ſeien, was offenbar eine Ungleichheit in der Säftecirculation hervorbringe. Daraus würde Hr. X. entnehmen können, wie ſich Spieß mit ſeinen Fußübungen in Uebereinſtimmung mit jener Richtung auf dem Gebiete der Gymnaſtik befindet, deren Beſtreben für eine rationelle Geſtaltung des gymnaſtiſchen Unterrichtes gegenwärtig immer mehr anerkannt wird. Wenn Herr X. das Spieß'ſche Turnen wiederholt „ein geſchäftiges Nichtsthun“ nennt, ſo befindet er ſich auch hier in einem Irrthum. Ein Jeder, der die Spieß'ſchen Freiübungen durchgeübt hat, wird es beſtätigen können, daß ſie wohl ſcheinbar leicht ſind, im Grunde aber viel mehr anſtrengen, als die Rüſtübungen. Herr X. ſpricht dem gegenüber ſich zu Gunſten eines Turnens aus, „bei dem es der Jugend den andern Tag in allen Knochen weh thut, bis die neue Anſtrengung den Schmerz vertreibt“. Wir haben Nichts dagegen, wenn der Einzelne ſo Etwas für ſich gut hält; wenn es ſich aber darum handelt, das Turnen für die geſammten ſchulpflichtigen Altersſtufen zur Beförderung der leiblichen Entwickelung zur Anwendung zu bringen, ſo erheben Eltern, Lehrer, Aerzte und zuletzt auch der geſunde Menſchenverſtand ihren wohlbegründeten Einſpruch gegen ein ſolches barbariſches Turnen.

In ſolchen Dingen verlangt man heutzutage vom Turnlehrer mit Recht Einſicht und Erfahrung, namentlich von ſolchen, die in Sachen des Turnweſens öffentlich mitreden wollen. Jedermann, der das Spieß'ſche Turnen näher kennen lernte, wird an dem Aufſatze des Herrn X. deßhalb Anſtoß nehmen, weil aus Allem nur zu deutlich der Mangel an Sachkenntniß hervorgeht, ſo daß man nicht genug die Keckheit bewundern kann, mit welcher hier das Damnamus über eine Sache ausgeſprochen wird, zu deren Beurtheilung ihm die einfachſten Vorkenntniſſe abgehen. Wir haben an einigen Beiſpielen nachgewieſen, daß Herr X. mehr behauptet hat, als er verantworten kann, und wenn wir ſeine Behauptung leſen: „Und daß die Spieß'ſche Methode in der praktiſchen Durchführung wenigſtens eine unerſprießliche und falſche iſt, das beweist das mangelnde Intereſſe der Eltern und Kinder für dieſen Turnplatz“, ſo wiſſen wir, was davon zu halten iſt. Spieß beweist in praxi von alle dem das Gegentheil, was Herr X. mit leeren Phraſen und piquanten Witzen zum Nachtheile des Spieß'ſchen Turnens vorbringt.

Was nun Ihre eigenen Bedenken anlangt, ſo ſind dieſelben ſchon eher in Erwägung zu ziehen, da ſie unter Umſtänden begründet ſein

Kunst, denkwürdige oder für die Sache selbst so entscheidenden Fall, wie der in der Allgemeinheit bekannte. Die Sache scheint nämlich nur auch so, und auch nur in diesen Verhältnissen von der Spielsucht Mortimers seinen Lauf und Ende. Wir sieht nie rechte Lösung und Sinn. Wenn den Lauten spielen wirr, und nicht geübten Zuschauer gewonnen haben können, wird das Spielsucht Lauten, ebenso wie jener Lust, verlassener und ungewisserer Relation seien. Daß das Spielsucht Lauten von vielen Lauten miteinander und selbst bekannter wurden ist kaum eine Erklärung in dem Mangel unbekannter Neigungen von Spielsucht, so ungeübt bei vielen Lauterscher so wichtig ist. Die Wirkung des Spiels, so unmöglich sie Alle bekannten, beiden den Lauterscher Spielsucht, Lauten, Lauten, daß diese Spielsucht gelernt sein und zur Erscheinung nicht vorhanden ist. Wer so aber einen gelernt hat, von seinen nicht allein ihre Verwandt, sondern zugleich auch die Möglichkeit allgemeiner Wirkung in sie Regen.

Aus dem angeführten Grunde kennen es kommen, daß Beute mit bei Spielsucht Mortimers, wo zunächst ihrer Natur nach „Lauten Lauten" sind, das wichtige und wesentliche Zeug nicht haben oder nicht in dem Maße haben, als sie bei nach Spielsucht gerade. Ich will hiermit eine Möglichkeit ausdrücken. Die Lauterscher an einer solchen Gelegenheitsbeute, der schon seit 15 Jahren den Zusammenzieht in Spielsucht Mortimer erfreut hatte, wurde von der Spielsucht selbst auch so hoch gehalten, um sich mit seinen Werkzeug bekannt zu machen. Zufällig sind es Mortimer so, daß in Spielsucht kaum in 2 bis 3 Lauteren seine Beute zu finden ist, daß sie Lauten gelernt, meinen, daß sie nur wenn in Spielsucht zusammen, gemeinlich aus; aber auch heute meine Mortimer, daß sie Lauten keinen Lauterscher, einen besonderen Lauterscher, der Lauterscher beobachten, kann er ein sehr wesentlich Lauten Lauten, das benutzt Spielsucht. Spielsucht selbst zufällig einmal den besonderen Lauterscher auszeichnen, einer Lauterscher, wie sie beim Spielsucht Lauten vorkommt; weiter Mann hatte weniger in Lauterscherkunst sich so häufig angeeignet, daß er bei den Zeitungen der gewöhnen Spielsucht weniger Wahrscheinlich an Spielsucht eingenommen sein soll. Der Mann war einfach für ein Beschäftigt der Spielsucht Lauten, nicht mehr und weniger nicht weiter gehen, als ihm vorgemacht wurde. Das ist so überall gekommen, daß, wie die Lauterscher nicht mehr beim Spielsucht Lauten, so auch Lauterscher in mechanischen Verhältnissen, wo geringere Sinne und in seiner Lauten Weise bekannten, wie Lauten Lauten, Lauten Lauten, so daß Lauten Lauten, so daß wie Spielsucht Lauten, so daß Lauten Lauten, so daß wie Spielsucht Lauten, so daß Lauten Lauten, so daß wie Spielsucht

abgenutzt erschien. Spieß will aber jenes langweilende Gewohnheitsturnen verdrängen; er will jedem Turnlehrer einen Standpunct verschaffen, auf welchem er sich selbstständig und nach seiner Eigenthümlichkeit entwickeln könne. Dazu müßte aber jeder Lehrer als Lehrer geschickt sein. Der Ansicht, daß der Werth des Spieß'schen Turnens in den persönlichen Leistungen seines Schöpfers liege, können wir nicht beipflichten. Allerdings überrascht Spieß sehr durch die in die Augen springenden Resultate seines Unterrichtes, die vielleicht nicht Jeder so wie er erzielt; allein bei genauer Betrachtung sind es doch nur zwei Dinge, mit denen er so Vieles ausrichtet: eine außerordentliche Bewältigung des Unterrichtsmaterials und eine bedeutende didaktische Virtuosität. Beide Dinge muß sich aber jeder Turnlehrer aneignen und in dem Grade, in welchem das ihm gelingt, wird er auch befriedigende Erfolge haben. Da wird es freilich nöthig sein, daß sich der angehende wie der fertige Turnlehrer auf jede Stunde eben so vorbereite, wie auf andere Unterrichtsstunden; dann werden sie aber auch beim Turnunterrichte immer neu sein, und ihre Leistungen werden sich von Stunde zu Stunde steigern. Dieses Prognostikon kann man eben so dem begabten Lehrer stellen, wie jener Lehrerclasse, die Sie als Mittelgut bezeichnen, vorausgesetzt, daß sie es an Fleiß und Eifer nicht fehlen lassen. Spieß selbst und mit ihm viele Andere sehen dieses Einrichten des Turnlehrers für das eigentliche Handwerk viel zu leicht an; es will da Vieles gelernt, erprobt und errungen sein. Je erfahrener und befähigter die Lehrer überhaupt sind, desto erfolgreicher werden sie auch mit dem Turnunterrichte wirken. Nach unserer Vorstellung von einer rechten Würdigung des Turnens Seitens der Schule würde es allerdings als ein Mißgriff zu bezeichnen sein, wenn man dem mittelmäßigsten Lehrer diesen Unterricht anvertraute. Die von Ihnen besprochene Annahme, „daß das Spieß'sche Turnen von jedem Classenlehrer in seiner Classe geleitet werde", dürfte wohl nach der Lehrerqualität vorerst noch mancherlei Modificationen zu erleiden haben. Hier muß nach und nach durch eine ordentliche Turnlehrerausbildung nachgeholfen werden. Centralinstitute für diesen Zweck und Musterturnschulen sind unentbehrlich, wenn der handwerksmäßige Betrieb und die gedankenlose Pfuscherei aufhören, wenn diese bildungsfähige Sache auf die Höhe ihrer zeit- und sachgemäßen Entwickelung gebracht werden soll.

Spieß selbst hält es mit der Lehrerausbildung etwa so. Lehrer, welche Lust zur Sache haben und sonst im Unterrichten geübt sind, kommen auf 4 bis 6 Wochen zu ihm, wohnen täglich allen Unterrichtsstunden der verschiedenen Classen bei und lesen dabei seine Turnschriften. An Winken und Anleitungen aller Art fehlt es da beim Unterrichte nicht.

Die Lehrer sehen seine Einrichtungen, sein Handwerk, die Unterrichtsmittel, die Auswahl des Lehrstoffes, die ganze lebendige Darstellung dessen, was man unter Turnunterricht begreift. Die Lehrer werden daneben selbst wie Schüler unterrichtet und fühlen so an sich die Wirkungen dieses Bildungsmittels. So vorläufig ausgestattet, gehen die Lehrer nach ihren Schulen ab und beginnen selber den Turnunterricht zu geben. So haben es schon Manche begonnen, die mit Geschick und Erfolg es forttreiben, sich angelegentlichst auch theoretisch fortbilden und dann und wann wiederkehren auf kürzere Zeit in die Musterturnschule zu neuer Erfrischung und Anregung. Mag man solche Einrichtung auch noch dürftig nennen und es für nöthig halten, die Turnlehrerbildung in mehreren nicht unwesentlichen Stücken zu ergänzen, so ist das doch schon ein Anfang, und wenn der Sache überall auf solche Weise nachgeholfen würde, so könnten nicht jene Hindernisse eintreten, die sich nach Ihrer Betrachtung der Verbreitung eines rationellen Schulturnens entgegenstellen.

Ihre weiteren Bedenken wegen der gleichen Anforderung an alle Schüler der Classe, wie sie die Spieß'schen Gemeinübungen verlangen, werden durch die Praxis nicht gerechtfertigt. Gerade die reiferen Schüler sind mit sich selbst unzufrieden, wenn einmal eine Ordnungsübung durch einen Fehler der Unaufmerksamkeit oder unfreier Erscheinung mißlingt. Das ist ja das schöne Ziel dieser Uebungen, daß die in der Sache selbst liegende Disciplin den Sinn der Schüler ergreift und zu gemeinsamem Wirken für das Ganze in und mit demselben mit einer gewissermaßen unabweislichen sittlichen Kraft zwingt. Auch ergreift und erhebt die Gesammtleistung den Einzelnen mehr als das Gelingen der Einzelleistung. Getheilte Freude ist auch hier doppelte Freude, und wir erachten es als einen Gewinn, wenn auch beim Turnen jener egoistischen Vereinzelung entgegengearbeitet wird, dafür aber dem Schüler der Sinn jener Rückert'schen Worte:

»Sei nur ein Blatt im Kranz, ein Ring im Ringeltanze,
Fühl' dich im Ganzen ganz, und ewig wie das Ganze«

thatsächlich erklärt wird. Ueberdieß gibt der Einzelne auch in der Gesammtleistung seine Eigenthümlichkeit nicht in dem Grade auf, daß man es für bedenklich erachten müßte. Natürlich wird der Lehrer die Gemeinübung ganz dem Vermögen der Schulclasse anpassen und sie wohlweislich nach dem Grade der geistigen und leiblichen Qualität seiner Schüler einrichten.

Wenn Sie bemerken, daß das Gelingen für Spieß ganz besonders durch Muthwillen, Bosheit, Gemeinheit, Uebermuth, Zerfahrenheit und andere sittliche Uebel der Schüler gefährdet sei, so mag das als richtig zugegeben

werden. Dafür verlangen wir aber auch, daß dem Turner und dem Turnlehrer bei den Schulen eine ſolche Stellung eingeräumt und geſichert werde, um den Kampf gegen Trägheit, Unachtſamkeit und Widerſpenſtigkeit aufnehmen und beſtehen zu können. Der Turnunterricht muß ſeines nächſten Zweckes halber die Schüler an Präciſion, Unterordnung und Gehorſam auf das Wort gewöhnen. Er ſichert ſich dadurch zugleich ſeine pädagogiſch-ethiſche Bedeutung; und was in dieſer Beziehung das Spieß'ſche Turnen vermag, kann nicht genug gerühmt werden. Man kann dreiſt behaupten, daß da, wo das Spieß'ſche Turnen nach Ihren Mittheilungen in gedachtem Sinne nicht befriedigte, die Gründe dieſer Erſcheinung außerhalb der Sache zu ſuchen waren, etwa in Umſtänden, die wir weiter unten berühren.

Daß das Spieß'ſche Turnen „nicht als Gegengewicht gegen die geiſtige Anſtrengung der Schule angeſehen werden könne, weil es zumeiſt und zunächſt eine geiſtige Arbeit ſei", iſt eine viel zu abſtracte Behauptung, da die geiſtige Arbeit nur eine Seite bei einem Theile der Spieß'ſchen Turnübungen ausmacht und überall durch andere gute Seiten derſelben weſentlich moderirt wird. Spieß iſt viel zu ſehr Pädagog, als daß er nicht eingeſehen habe, wie in dieſer Beziehung eine allzugroße Spannung den Bogen zerbrechen würde. Wie er an die Zerſtreutheit, an die geringe Capacität, an den Eigenwillen und an die Widerſpenſtigkeit der Turnſchüler anknüpfend, um bis auf ein gewiſſes Ziel für die jedesmalige Geſammtbildungsſtufe ſolche Fehler zu bekämpfen, hiernach die Aufgaben und die Dauer der Ordnungsübungen Aller in Gemeinſchaft beſtimmt, ſo läßt er wiederum theils einzelne Glieder, theils einzelne Rotten, häufig auch ſogar die Einzelnen ſelber gewiſſe Freiübungen ſo darſtellen, daß die anderen Schüler nur zuſchauen, oder daß nur eine Riege für ſich die Einzelfreiübungen treibt, die anderen an den Geräthen turnen — nicht nur, damit die Uebung des Einzelnen genauer gewürdigt und freier entwickelt werde, ſondern um im Gegenſatze zu den ſtrengeren Gemeinübungen Aller mit Abſicht den Einzelnen ein freieres Spiel ihrer Thätigkeit zu geben; denn nur der in ſich Einige und Freie kann wieder ein förderndes Glied einer Geſammtheit werden.

Nach ſolchen Grundſätzen ordnet Spieß ſeinen praktiſchen Turnunterricht, und wenn Sie es anders geſehen, ſo kommt das auf Anderer Rechnung. Mit dem „ſtets geſpannten Nachdenken, mit dem Sorgen und Sinnen" bei'm Spieß'ſchen Turnen iſt es denn doch nicht ſo gefährlich, als Sie es uns ſchildern. Allerdings werden vom Turnſchüler Aufmerkſamkeit, überhaupt geiſtige Betheiligung und ſchnelles Aufmerken

verlangt, ohne welches ein gebildetes und bildendes Turnen überhaupt nicht zu denken ist. Denn wie will man eine kunstmäßige Leibesbildung erreichen ohne Zuhülfenahme des Geistes? Dann aber ist es hier doch ein ander Ding, als mit der Geistesthätigkeit in der Schule, wo ein tieferes Eingehen auf wissenschaftliche Gegenstände die Geistesarbeit vorwiegend steigert. Schon die freiere Haltung und Anregung des Körpers, wie sie beim Spieß'schen Gemeinturnen allseitig erfolgt, wird dem Körper und dem Geiste wohlthätige Einwirkungen sichern.

Wenn Sie es für nöthig halten, „den Schüler einmal auszuspannen von geistiger Arbeit", so bliebe es in diesem Sinne am Gerathensten, ihn auf Matratzen oder auf grünem Rasen ordentlich ausstrafeln zu lassen, oder ihm Veranlassung zu geben zum gedankenlosen Umherschlendern im Freien, oder zum Klettern und Springen an Baum und Strauch. Einer Turnmethode aber, welche allseitige Leibesbildung zum allseitigen Dienste des Geistes erstreben muß, wird man es nicht zum Vorwurf machen können, wenn sie die Ausführung jedweder Leibesthätigkeit mit Bewußtsein verlangt.

Die von Ihnen und Hrn. X. zur Sprache gebrachte „Interesselosigkeit der Schüler und des größeren Publicums" hat zum Turnen überhaupt einige Beziehung, steht aber nicht im genaueren Zusammenhange mit der Spieß'schen Methode. Wenn die Schule es für nöthig hält, die leibliche Ausbildung ihrer Zöglinge durch den Turnunterricht zu erstreben, so hat die Rücksichtnahme auf das größere Publicum keinen Werth. Wer ist überhaupt das größere Publicum? Auch die Frage: „ob die Schüler zum Turnen gingen, wenn sie nicht müßten", halte ich für eine müßige, da unseren Schülern noch gar nicht die Reife und die Freiheit des Urtheils über das, was ihnen gut oder nützlich wäre, zugestanden werden darf. Daß die Mehrzahl der Primaner eines Gymnasiums von den mathematischen und vielleicht noch mehreren anderen Lectionen sagen wird: wenn ich nicht müßte und das Prüfungsreglement es nicht verlangte, würde ich sie schwerlich besuchen — kann mit ziemlicher Sicherheit behauptet werden.

Eine andere Sache ist die, daß der Turnlehrer seine Unterrichtsstunden so zu gestalten versteht, daß die Schüler eben so viel Nutzen davon als Freude daran haben. Das aber wird von Spieß wie sonst nirgends in schönste Verbindung gebracht. Aus allen seinen Schriften und in seiner Darmstädter Turnschule, (die ich allerdings für die einzige Musteranstalt des Schulturnens in Deutschland halte) spricht es sich gar deutlich aus: wie er im Anknüpfen an die natürlichen Richtungen

des Jugendlebens dafür Sorge trägt, daß die Turnjugend ein frisches, fröhliches Reich der Genossenschaft sich erbaue.

Sie selbst reden im Gegensatze zu den Spieß'schen Ordnungsübungen mit besonderer Vorliebe den militärischen Exercitien das Wort. K. v. Raumers Ausspruch: „Soldaten turnen zu lassen, ist entschieden zu rathen, aber höchst bedenklich ist es, wenn Turner Soldaten spielen" richtet sich gegen solche unjugendliche Drillerei, weil solche Uebungen für einen der Jugend fern liegenden Zweck berechnet sind und darum doch eigentlich auf eine leere Nachäfferei hinauslaufen. Auch in einem Militärstaate, wie Preußen, können die militärischen Uebungen der Jugend keine tiefere Bedeutung erhalten. Die Turnschüler werden doch nur angeleitet, Etwas dem Scheine nach zu treiben, so daß zuletzt das Theaterspielen der Jugend eben so unbedenklich erschiene, wie das Soldatenspielen. Außerdem haben die militärischen Exercitien doch zu wenig turnerische Bedeutung und lenken nur zu leicht von der Hauptsache ab. Die Spieß'schen Ordnungsübungen geben denselben, von Ihnen den militärischen Uebungen nachgerühmten, reinen Gewinn einer Ein- und Unterordnung, haben aber das voraus, daß sie mit allen leichten und mit schwereren Freiübungen zu verbinden sind und allen Altersstufen in jedesmal zu bewältigender Schwierigkeit angepaßt werden können. An dieser Bildsamkeit leiden die militärischen Uebungen entschieden Mangel. Ref. hat in seiner früheren Stellung am Gymnasium in Zeitz die militärischen Uebungen mit derselben Befriedigung und vielleicht mit denselben Erfolgen, deren Sie sich rühmen können, dem Turnplatze einverleibt; nachdem ihm aber die Spieß'schen Ordnungsübungen durch die Anschauung bekannt geworden, gibt er diesen entschieden den Vorzug.

Ihre Vertheidigung des Vorturnerinstitutes ist ganz vortrefflich; aber auch dieses wird durch das Spieß'sche Turnen nicht ausgeschlossen, da hier strenge Turnschule, unter unmittelbarer Leitung des Turnlehrers, Turnkür, unter Anleitung der Anstelligern und überhaupt Tüchtigeren bei indirectem Einflusse des Lehrers, und Turnspiel bei freier Gestaltung unterschieden werden.

Ob das Turnen nach Schulclassen oder mit Mischung der Classen getrieben werden solle, ist eine Frage, die von der modernen deutschen Turnschule nach Spieß wie von der sogenannten schwedischen Schule zu Gunsten der Theilung nach den Lernclassen beantwortet wird. Wenn der Turnunterricht überhaupt Etwas leisten soll, so wird auch eine Gliederung nach Classen unter dem wirksameren und entschiedeneren Einflusse des Lehrers selbst voran stehen müssen; erst daran schließt sich das freiere Lancasterturnen unter Leitung der Vorturner, welches ohne das

erstere keinen sichern Grund und Halt bekommt. Man hat das gemeinschaftliche Turnen aller Schulclassen als ein erprobtes Mittel zur Ausrottung des Classengeistes angesehen. Es fragt sich aber: ob namentlich für den jüngern Schüler ein solches freies Heraustreten aus dem engern Bereiche seines Classenlebens, das für ihn doch zunächst das Staatsleben ist, als verfrüht zu betrachten wäre. Es scheint mir viel angemessener zu sein, ein rechtes Schul- und Turnleben vorerst im Bereiche der Schulclasse zu fördern. Haben die Schüler erst in ihrem Classenbereich ihr gemeinschaftliches Leben geordnet und ihre turnerische Ausbildung erhalten, so hält es nicht schwer, auch den ganzen Schulverband als ein geordnetes, gegliedertes und bewegliches Ganze auftreten zu lassen, wie das von Ihnen z. B. bei Gelegenheit öffentlicher Schulfeste gewünscht wird. In dieser Weise disciplinirt das Spieß'sche Turnen die Massen, wie kein anderes, so daß Ihre Behauptung mit Bezug auf die militärischen Uebungen: „Dieß Alles wird durch das Spieß'sche Turnen nicht geboten und kann nicht geboten werden", nur durch Ihr eigenes Geständniß erklärlich wird „die Darmstädter Zustände und Erfolge nicht zu kennen."

Das Classenturnen steht auch mit der von Ihnen ventilirten Frage: „wie halten wir die erwachsenen Schüler auf den Turnplätzen?" im nähern Zusammenhange. Denn erst bei dieser Einrichtung ist eine richtige Vertheilung des Unterrichtsmaterials für die einzelnen Classen und Altersstufen möglich. An den meisten Orten turnen heute noch die Quintaner und Quartaner gerade eben so am Reck, Barren, Voltigirbock u. s. w., wie die Secundaner und Primaner. In den unteren Classen werden ganze Reihen von Uebungen anticipirt, die erst für die oberen Classen passend wären. Das hatte denn zur Folge, daß bei den Schülern der obern Classen die Lust verloren ging, weil ihnen nichts Neues geboten werden konnte und ein Herumdrehen in demselben Kreise von Uebungen allerdings langweilt. Beim Classenturnen können aber die Turnübungen mit der durchaus nöthigen Berücksichtigung der körperlichen Entwickelung der Schüler fortschreiten, so daß diesen mit jeder neuen Classe etwas Neues und doch Zuträgliches geboten werden kann. Auf unseren Gymnasien ist aber schon vor dem Eintritt in die Secunda viel zu viel an Geräthen geturnt worden. Bei den Griechen wurden erst den Epheben schwerere Uebungen erlaubt; das griechische Knabenturnen hat schwerlich solche Uebungen aufzuweisen gehabt, wie sie von unsern Tertianern, Quartanern, Quintanern ꝛc. am Reck, Barren ꝛc. schon frühzeitig getrieben werden. Aristoteles bestätigt wenigstens: „Bis zum mannbaren Alter müssen nur leichtere Uebungen vorgenommen werden

ſo wie die Zwangsdiät und die gewaltſamen Uebungen entfernt werden. Unter den olympiſchen Siegern möchte man vielleicht nicht zwei oder drei finden, die als Knaben und auch als Männer den Preis davon trugen, weil jede in früher Jugend gewaltſam übertriebene Uebung dem Körper ſeine Kraft raubt." Dieſes Urtheil wird auch von unſern heutigen Aerzten und Phyſiologen beſtätigt, ſo daß man Spieß beipflichten muß, wenn er für die ſchulpflichtigen Alter den Frei- und Ordnungsübungen mehr Conceſſionen macht, als den Rüſtübungen.

Ref. iſt übrigens darüber verwundert, daß Ihnen von ſo verſchiedenen Seiten Mittheilungen über die Erfolge des Spieß'ſchen Turnens zugehen. Meines Wiſſens ſind außer in Darmſtadt die Spieß'ſchen Einrichtungen in Deutſchland nur etwa noch an 2 bis 3 Schulen als wirklich normal anzutreffen; in Preußen kenne ich keine einzige Anſtalt, welche unter den von Spieß mit Recht geſtellten Prämiſſen die Einführung ſeines Schulturnens bewirkt hätte. Wo man jenen Anforderungen nicht genügte, kann man ſich auch nicht über das Ausbleiben der Erfolge wundern. Dem Ref. iſt wohl bekannt, daß man in Oldenburg, in Berlin, in Dresden, Mainz u. a. O. die Sache nach Spieß angefangen hat und ſchon ganz befriedigende Reſultate erzielte; allein die Berichte ſtimmen darin überein, daß die Beſchränktheit der Turnräume, die rechte Einordnung des Turnunterrichtes in den Schulplan, Mangel an hinreichenden Lehrkräften und andere Hinderniſſe, der rechten Entwickelung noch im Wege ſtehen. Ich vermuthe, daß Ihre Mittheilungen auf ſolche Fälle paſſen, und dann wären ſo abſprechende Urtheile doch gewiß verfrüht. Erſt ſeit zwei Jahren iſt Spieß ſelbſt zum Ziele gelangt, indem er in Darmſtadt ſeinen Unterricht muſtergültig für die verſchiedenen Schulen geſtalten konnte. Wie viel preußiſche Lehrer z. B. haben ſich Einblick verſchafft in das Uebungsfeld der Spieß'ſchen Turnſchule? Wo iſt man mit derartigen Einrichtungen nachgefolgt? Wo kann man ſchon von Erfahrungen mit Sicherheit ſprechen?

Alle die mangelhaften Reſultate des Turnunterrichtes, welche in der Päd. Rev. dem Spieß'ſchen Turnen Schuld gegeben werden, ſind mit viel mehr Grund den ſchlechten und unzureichenden Maßregeln zuzuſchreiben, welche die Schulen ſelbſt für eine rechte Durchführung und Einordnung des Turnunterrichtes faſt durchweg ergreifen. Die Schule bedenkt im Allgemeinen die leibliche Erziehung der heranwachſenden Geſchlechter noch viel zu ſehr mit wohlklingenden Phraſen und mit halben Maßregeln. Bis zur Ueberzeugung von der Nothwendigkeit geordneter Leibesübungen für die Schulen iſt man auch glücklicherweiſe gekommen;

ſchen aber über ſchwache Verſuche der Genügeleiſtung jener Forderung hinaus. Wie viele Schulen haben es eingeſehen, daß das Turnen in jeder Halbheit verkümmert und in jeder ungebildeten Form ſchadet, und wo hat mit dieſem Einſehen ein thatkräftiges Einſchreiten folgen laſſen?

Der Turnunterricht fordert ſeiner Natur nach beſondere Plätze und Räume. Viele Schulen in den Städten haben zu dieſem Zwecke wohl freie Plätze ausfindig gemacht, die für das Turnen einigermaßen hergerichtet und mit den nöthigſten Turngeräthen verſehen wurden. Dann hatte man ſchon Zeit an den freien Nachmittagen mit der Schule hinauszuziehen, um wenigſtens während des Sommerſemeſters ein friſches Regen und jugendliches Austummeln zu veranlaſſen. Bei Regenwetter fielen die Turnſtunden freilich aus und auch mancherlei andere Unterbrechungen kamen hinzu. Rechnet man z. B. drei bis vier Wochen Sommerferien ab und läßt man an den heißen Tagen ſtatt des Turnens lieber Baden und Schwimmen eintreten, ſo wird eine nur mit einem Sommerturnplatze verſehene Schule ſich mit 20 bis 25 Turnſtunden jährlich begnügen müſſen, da das Turnen für das Winterſemeſter ausfallen muß, während es gerade in dieſer Jahreszeit ſo wichtig iſt. Unter ſolchen Umſtänden wiegt aber der Einfluß des Turnens äußerſt wenig. An einigen Orten fühlte man das Unzulängliche ſolcher Einrichtung und nahm Gelegenheit, einen Raum zu einem Fortgange des Turnunterrichtes im Winter und bei ſchlechtem Wetter nothdürftig herzuſtellen. Ein alter Schuppen, ein Kellerraum, eine Brandſtelle, eine Scheune u. dgl. hat Ref. für dieſen Zweck eingerichtet geſehen, und man fühlte kaum, daß ſolche unfreundliche, dunkle und feuchte Räume im Widerſpruche ſtanden mit ihrem Zwecke, die Geſundheit der Jugend zu fördern. Von einer Ordnung und Regelmäßigkeit des Turnunterrichtes, wie von einer zweckentſprechenden Entwickelung desſelben konnte unter ſolchen Umſtänden kaum die Rede ſein.

Auch ſehe man ſich einmal um: in wie vielen Fällen man Seitens der Schulen es für nöthig hielt, ſolche Turnlehrer zu gewinnen, die wirklich ſachkundig und im Stande waren, ſich ſelbſt und ihren Beſtrebungen Achtung und Erfolg zu ſichern. Die Beiſpiele ſolcher Sorgfalt und Opferbereitwilligkeit laſſen ſich zählen, weil man es nicht der Mühe werth hielt, den Körper der Schüler bei ihrer Erziehung ordentlich mit in Anſchlag zu bringen.

Freilich kommt der Koſtenpunct hier weſentlich in Betracht. Man wird nicht eher tüchtige Lehrer für das Turnen bei den Schulen gewinnen, bis man nicht auch die äußere Lage derſelben zu einer beſſern

macht. Eine Schule, welche acht oder neun Lehrerſtellen für die verſchiedenen Unterrichtsfächer auskömmlich dotirt, wird auch eine neunte oder zehnte Stelle mit gleichem Gehalte für den Lehrer gründen müſſen, der vorzugsweiſe die leibliche Ausbildung der Zöglinge übernimmt. Sonſt wird aus der Sache nichts Ordentliches. Man hat ſich z. B. im Preußiſchen auf eine unzulängliche Weiſe damit geholfen, daß man bei den höheren Lehranſtalten eine Summe von 50 bis 100 Thlrn. oder ein wenig mehr auf den Etat brachte, wofür irgend ein geeigneter Lehrer der Anſtalt die Leitung der Turnübungen mit übernimmt. Wenn es für die Wirkſamkeit eines Turnlehrers gewiß vortrefflich und faſt unerläßlich iſt, daß er auch ſonſt in das Ganze des Unterrichtes und der Erziehung eingreife, ſo darf ſeine Thätigkeit doch nicht als ein bloß nebenſächliches Anhängſel hingeſtellt und bezahlt werden.

Für ein ſechsclaſſiges Gymnaſium z. B. würden in dem Unterrichtsplane mindeſtens wöchentlich zwei Stunden Turnen für jede Claſſe und zwei bis vier Stunden zum Kürturnen aller Claſſen anzuſetzen ſein. Ertheilt der Lehrer ſeinen Turnunterricht ſo, wie er verlangt werden muß, ſo darf eine ſolche Lehrthätigkeit keineswegs als Nebenbeſchäftigung angeſehen werden. Es müßte vielmehr für eine ſolche Wirkſamkeit eine Lehrkraft ausſchließlich gewonnen werden, der man außerdem noch einige wiſſenſchaftliche Unterrichtsſtunden überweiſen könnte. Auf ſolche Weiſe würde die Bedeutung des Turnunterrichtes in rechter Art gewürdigt. Der Unterzeichnete iſt der Ueberzeugung, daß, wenn die Schulen 1. nicht angemeſſene Localitäten und Einrichtungen für den Unterricht beſchaffen; 2. nicht für die nöthigen Lehrkräfte durch gebildete und ordentlich geſtellte Turnlehrer ſorgen; 3. nicht die rechte Einordnung des Turnens in die Schulordnung treffen — wir nirgends vom Turnen befriedigende Reſultate erwarten dürfen. Spieß aber hat es in ſeiner Turnlehre theoretiſch begründet und in ſeiner Turnſchule praktiſch nachgewieſen, daß bei der Erfüllung jener Vorbedingungen jene Mängel und Bedenken, welche der angezogene Aufſatz der Päd. Revue ohne Grund im Spießſchen Turnen ſucht, recht wohl zu beſeitigen ſind.

Der Faden über die Turnfrage iſt lange noch nicht ausgeſponnen, und Spieß nimmt für ſeine Methode keineswegs die Eigenſchaften der Vollkommenheit und Unfehlbarkeit in Anſpruch; aber das kann man getroſt behaupten, daß Urtheile, wie „leider findet die Methode des Spieß'ſchen Turnens an vielen Orten ihre Verbreiter“ (Päd. Revue S. 51), „Gott bewahre die edle Turnerei vor ſolchen Freunden und Pflegern!“ u. dergl. m. doch noch ganz anders zu begründen ſind, wenn ſie dem Vorwurfe der Uebereilung entgehen wollen. Das Bild

einer Sache, die man aus der Ferne beobachtet, wird immer ein undeutliches sein. Das hat sich ganz besonders an der fraglichen Schilderung gezeigt *. Diese Zeilen aber sollten Sie, geehrter Herr Redacteur, wie die Leser des Aufsatzes „Gegen die Spieß'sche Turnunterrichtsmethode" nur darauf aufmerksam machen, daß die Sache keineswegs so beschaffen ist, wie sie dort erscheint, und daß sie noch gar nicht so weit zur Entwickelung und Durchführung gekommen sein kann, um schon einem verwerfenden Urtheile anheim fallen zu sollen. Wem es darum zu thun ist, ein vernünftiges Schulturnen kennen und anwenden zu lernen, der wird die neuere deutsche durch Spieß reformirte Schule nicht übersehen dürfen; sie hat für das turnerische und erziehende Publicum großen Werth, der freilich zur Zeit vielen der Betheiligten selbst nur dem Namen nach bekannt ist. In der Hoffnung, daß auch Sie die Sache noch besser kennen lernen und in derselben bei genauerer Prüfung **mehr** als einen pädagogischen Schwindel erblicken werden,

zeichnet mit vorzüglicher Hochachtung

Dresden, den 5. November 1854. M. Kloß.

---

*Obiger Passus findet sich in den Worten des Herrn X., der die Sache nicht aus der Ferne, sondern ganz in der Nähe beobachtet hat. L.

Fr. A. Wolf und Wolfgang Göthe.

Von Dr. Lothholz, Professor am Gymnasium in Weimar.

In einem Zeitalter, in dem wie in dem unsrigen die tiefsten Gegensätze des menschlichen Lebens an die Oberfläche treten, in einer Zeit, wo auf der einen Seite die Industrie, die goldene Praxis, materieller, greifbarer Nutzen als das Ziel alles Strebens hingestellt wird, um die Studien der antiken Welt für nutz- und zwecklos zu erklären, auf der andern Seite von einer gewissen Partei in der katholischen Kirche die Beschäftigung mit den Alten deßhalb verworfen wird, weil sie von der Ergreifung des geistigsten Organismus, als welcher das Christenthum allerdings gelten muß, abführte und das Gemüth des Jünglings für die Aufnahme der christlichen Lehre unempfänglicher machte; in einer solchen Zeit ist es gewiß von Interesse, das Andenken eines Mannes zu erneuern, der in der Betrachtungs- und Behandlungsweise des Alterthums einen gewichtigen Aufschwung hervorgerufen hat. Dieser Mann ist Fr. A. Wolf. Von ihm ist eine lebensvollere, das ganze Alterthum als einen geistigen Organismus durchdringende Auffassung der Philologie ausgegangen. Während früher die einzelnen Theile dieser Wissenschaft mehr oder weniger in einem losen Zusammenhange an einander hingen, hat Fr. A. Wolf in Theorie und Praxis der Alterthumswissenschaft das hohe Ziel vorgezeichnet (Museum I. S. 125) „die Kenntniß der alterthümlichen Menschheit, welche Kenntniß aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht, herbeizuführen". Durch diese Art der Behandlung seiner Wissenschaft mußte dieser Mann den weitgreifendsten Einfluß ausüben. Denken wir uns nun solch eine jugendlich frische und geistreiche Kraft in die Umgebung von Schleiermacher und Steffens, die mit ihm zugleich an der Universität Halle wirkten, so läßt sich leicht begreifen, daß diese Männer gewissermaßen im Gebiete der Wissenschaften das Complement bildeten zu der durch Göthe und Schiller herbeigeführten Richtung in der schönen Litteratur. — Es ist auch eine von allen Litterarhistorikern zugegebene Thatsache, daß sich an dem Geiste des Alterthums die neue Bildung emporschlingen mußte, um sich zu etwas Vollendetem zusammenzuwölben, und zwar vor allen mußte dieß geschehen am Geiste der Griechen. Ja man kann mit Bestimmtheit sagen, daß durch die von Göthe und Schiller vertretene Litteraturepoche ein sehr frappanter Zug nach dem griechischen Genius hingeht. Woher käme sonst die Vorliebe zur Behandlung antiker Stoffe, antiker Ideen? Es gibt in

der That einen Dichter in dieſer Periode, deſſen Liebe zum Griechenthume, man möchte ſagen mit einer gewiſſen Krankhaftigkeit hervortritt, und das iſt Hölderlin. Schiller's Kraniche des Ibykos und das Siegesfeſt tragen die Farbe des Alterthums ſo rein und treu an ſich, als man es nur verlangen kann; in Göthe's Prometheus tritt uns das ἓν καὶ πᾶν in faſt erſchreckender Weiſe entgegen; die Braut von Korinth und die unvergleichliche Iphigenia geben ein ferneres Zeugniß von dem Congenialen des großen Dichters mit antiker Betrachtungsweiſe. Aber nicht bloß in den Dichtern der entſchwundenen Litteraturepoche zeigt ſich eine Hinneigung zu dem Griechenthume, ſondern auch, was noch mehr iſt, in den Staatsmännern. Man kann ohne Uebertreibung behaupten, daß W. v. Humboldt, dieſer, wie ſich A. Böckh ſehr ſchön ausdrückt, Staatsmann von „perikleiſcher Hoheit" uns theoretiſch über das Alterthum belehrte, Wolf, Voß und andere uns praktiſch in dasſelbe einführten, und Schiller und Göthe in ihren unſterblichen Schöpfungen die Summe aus dieſen Factoren zogen. Bei dieſem allgemeinen Zuge nach der claſſiſchen Welt, der damals gewiſſermaßen in der Luft lag, werden wir uns nicht wundern, wenn wir zwiſchen dem Dichter unter den Dichtern und den Philologen den lebhafteſten Verkehr wahrnehmen. So kam es, daß Göthe mit Wolf, Eichſtädt, Hand, Reiſig, G. Hermann, Riemer, Heinr. Voß, Göttling gern über das Alterthum ſich unterhielt, um durch ſo vortreffliche Kenner desſelben in der Auffaſſung der antiken Welt zu gewinnen und das zu erſetzen, was ihm bei dem Mangel eindringender Studien abging. Vor allen Dingen hatte er ſich, angezogen von dem überwältigenden Eindrucke des genialen Wolf, in ein nahes Verhältniß zu dieſem geſetzt.

Dieſes Verhältniß kurz zu betrachten, iſt meine Aufgabe.

Fr. A. Wolf, am 15. Februar 1759 in Hainrode bei Nordhauſen geboren, hatte das Gymnaſium dieſer Stadt, das namentlich an Joh. Conrad Hacke auf kurze Zeit einen vortrefflichen Rector und Lehrer hatte, bis 1777 beſucht; in ſeinem achtzehnten Jahre ausgezeichnet vorbereitet, ging er nach Göttingen, um hier, wo Heyne den philologiſchen Studien einen neuen Schwung gegeben hatte, Philologie zu ſtudiren. Wolf beſuchte die Vorleſungen wenig, er zog es vor, in ſeiner frühern Weiſe unter eigner Anleitung ſich weiter zu bilden. Schon am 21. October 1779 wurde er Collaborator an dem Pädagogium zu Ilfeld, woſelbſt er das Platoniſche Gaſtmal als ſeine Erſtlingsſchrift herausgab, im April 1782 wurde er Rector in Oſterode und ſchon im folgenden Jahre, nachdem er das Rectorat des Gymnaſiums in Hildesheim und Gera ausgeſchlagen hatte, erhielt er einen Ruf als Profeſſor der Philologie und Pädagogik

an Trapp's Stelle nach Halle. Hier ist der Glanzpunct seines Lebens. Die geistreiche Art der Behandlung seines Faches, das muntere Wesen und die große Gelehrsamkeit des jungen Mannes verfehlten nicht auf die Jugend einen elektrisirenden Einfluß auszuüben; besonders bewirkte er durch die geschickte Leitung des philologischen Seminars, daß eine zahlreiche Menge der vortrefflichsten Lehrer an Universitäten und Schulen hervorging. — Vor allen Dingen aber sind in der Hallischen Periode des großen Philologen die 1795 erschienenen Prolegomena zum Homer zu erwähnen, die weithin von großer Bedeutung waren. Göthe schreibt davon noch in seinem Alter 1821 (Bd. 27, S. 386): Man erinnert sich, welch' ein schmerzliches Gefühl über die Freunde der Dichtkunst und des Genusses an derselben sich verbreitete, als die Persönlichkeit des Homer, die Einheit des Urhebers jener weltberühmten Gedichte auf eine so kühne und so tüchtige Weise bestritten wurde. Die gebildete Menschheit war im Tiefsten aufgeregt und wenn sie schon die Gründe des so höchst bedeutenden Gegners nicht zu entkräften vermochte, so konnte sie doch den alten Sinn und Trieb, sich hier nur eine Quelle zu denken, woher so vieles Köstliche entsprungen, nicht ganz bei sich auslöschen. Dieser Kampf währte nun schon über 20 Jahre, und es war eine Umwälzung der ganzen Weltgesinnung nöthig, um der alten Vorstellungsart wieder einigermaßen Luft zu machen. Aus dem Zerstörten und Zerstückten wünschte die Mehrheit der classisch Gebildeten sich wieder herzustellen, aus dem Unglauben zum Glauben, aus dem Sondern zum Vereinen, aus der Kritik zum Genusse wieder zu gelangen.

Zunächst war es W. v. Humboldt gewesen, der damals in Jena lebend dem Dichter zum Lesen der Prolegomena den Anlaß gegeben hatte; er wurde durch die eindringende Art der Untersuchung in der Weise für die neue Ansicht gewonnen, daß er den Freunden geistreich scherzend zurief:

Erst die Gesundheit des Mannes, der endlich vom Namen Homeros
Kühn uns befreiend uns auch ruft in die vollere Bahn.
Denn wer wagte mit Göttern den Kampf? und wer mit dem Einen?
Doch Homeride zu sein, auch nur als letzter, ist schön.

Unmittelbar nach dem Drucke (1795) der Prolegomena hatte Fr. A. Wolf seinen Freund W. v. Humboldt in Jena besucht, und bei dieser Gelegenheit machte er auch in Weimar die Bekanntschaft mit Göthe, Herder, Wieland.

Es ist wirklich interessant zu beobachten, wie die Wolfische Idee in jener Zeit die Geister in Bewegung setzte. Schiller ließ nicht von der Einheit der homerischen Gedichte. Göthe war schwankend, bald verwarf er Wolf's Annahme, bald neigte er sich zu ihr hin. Schiller schrieb an seinen Freund (Briefwechsel IV. S. 170): Der Gedanke an eine rhapso-

diſche Aneinanderreihung und an einen verſchiedenen Urſprung jener Gedichte müſſe dem, der ſie genau kenne, barbariſch vorkommen, denn die herrliche Continuität und Reciprocität des Ganzen und ſeiner Theile ſei eine ſeiner wirkſamſten Schönheiten. Aus dieſen Gedanken erwuchs dem für die Einheit der homeriſchen Gedichte begeiſterten Dichter das Xenion:

Sieben Städte zankten ſich drum, ihn geboren zu haben;
Nun da der Wolf ihn zerriß, nehme ſich jede ihr Stück.

Göthe geſteht denn auch in den Briefen vom 27. April, 2. und 16. Mai 1798 hie und da mehr als jemals von der Einheit und Untheilbarkeit der Ilias überzeugt zu ſein. Daher iſt es erklärlich, wenn er ſpäter, als Schubarth ſein bekanntes Buch über Homer geſchrieben hatte, von dem freilich Wolf zu ſagen pflegte, er habe den Spiritus hinten, zu dem Ausſpruche kam:

Mag unſer Abfall niemand kränken:
Denn Jugend weiß uns zu entzünden,
Daß wir ihn lieber als Ganzes denken,
Als Ganzes freudig ihn empfinden.

Wie ſehr der Dichter den Philologen ſchätzte, geht aus einem Briefe hervor vom 26. December 1796; er überſandte dem halliſchen Profeſſor der Philologie ſeinen Wilhelm Meiſter und ſagt bei dieſer Gelegenheit: Vielleicht ſende ich Ihnen bald mit mehrerem Muthe die Ankündigung eines epiſchen Gedichtes, in der ich nicht verſchweige, wie viel ich jener Ueberzeugung ſchuldig bin, die Sie mir ſo feſt eingeprägt haben. Schon lange war ich geneigt, mich in dieſem Fache zu verſuchen, und immer ſchreckte mich der hohe Begriff von Einheit und Untheilbarkeit der homeriſchen Schriften ab; nunmehr da Sie die herrlichen Werke einer Familie zueignen, iſt die Kühnheit geringer, ſich in größere Geſellſchaft zu wagen und den Weg zu verfolgen, den uns Voß in ſeiner Luiſe ſo ſchön gezeigt hat.“ Von dieſer Zeit an ſcheint Göthe in einer fortwährend intimen Beziehung zu Wolf geſtanden zu haben. Im Juni des Jahres 1802 war der Dichter in dem damals namentlich von den Weimariſchen Künſtlern mit großem Beifall beſuchten Bad Lauchſtädt (hier war durch Carl Auguſt's und Göthe's Bemühen ein Theater gebaut worden, auf dem die claſſiſchen Stücke unſerer Litteratur von der damals in höchſter Blüthe ſtehenden Weimariſchen Künſtlerſchule aufgeführt wurden). Damals verſäumte er nicht, wie er ſchreibt (Bd. 27, S. 115), nach Halle zu gehen, da man uns von dort nachbarlich um des Theaters, auch um perſönlicher Verhältniſſe willen mit öfterm Zuſpruche beehrte. Ich nenne Geh.Rath Wolf, mit welchem einen Tag zuzubringen ein ganzes Jahr gründlicher Belehrung einträgt. Im Jahre darauf, 1803, iſt er ebenfalls wieder bei Wolf in Halle, „wo ihm mit vieler Freundlichkeit

begegnet wird". Dieſen Beſuch des dichteriſchen Freundes erwiederte der Philolog im Februar 1804, beinahe 14 Tage verweilte er damals in dem Weimariſchen Kreiſe, der mächtige Philolog (B. 27, S. 149) ſchien ſich immer mehr in unſerem Kreiſe zu gefallen. In dieſer Zeit hatten (B. 27, S. 166) Göthe Winckelmann's Briefe über dieſen herrlichen längſt vermißten Mann zu denken veranlaßt, und er ging damit um, alles was er über ihn in ſo vielen Jahren im Geiſt und Gemüth herumgetragen hatte, ins Enge zu bringen. Auch Fr. A. Wolf hatte Beiträge hiezu verſprochen und bewährte ſeine Theilnahme an des Dichters Plane durch Ueberſendung eines Aufſatzes, der ihm höchlich willkommen war, obwohl ihn Wolf ſelbſt für ungenügend erklärte. In dieſem Aufſatze wird Winckelmann nach ſeiner Stellung zur Archäologie von Wolf betrachtet. *

Am 30. Mai des Jahres 1805 langt Wolf, begleitet von ſeiner jüngern Tochter, in Weimar an. Ueber dieſen Beſuch legt der Dichter ſeinem Freunde Zelter das Bekenntniß ab (Zelter's Briefwechſel mit Göthe I. S. 174): Die Gegenwart dieſes ſo höchſt tüchtigen Mannes hat mich in jedem Sinne geſtärkt. — Ich konnte, ſagte er (B. 27, S. 166), den werthen Mann gaſtfreundlich aufnehmen und ſo mit ihm höchſt erfreulich belehrende Stunden zubringen. Da nun in ſo traulichem Verhältniß jeder offen von demjenigen ſprach, was ihm zunächſt am Herzen lag, ſo that ſich ſehr bald die Differenz entſchieden hervor, die zwiſchen uns beiden obwaltete. Hier war ſie von anderer Art, als diejenige, welche mich mit Schiller anſtatt zu entzweien, innigſt vereinigte. Schiller's ideeller Tendenz konnte ſich meine reelle gar wohl nähern und weil beide vereinzelt doch nicht zu ihrem Ziele gelangen, ſo traten beide zuletzt in einem lebendigen Sinne zuſammen. — Wolf dagegen hatte ſein ganzes Leben den ſchriftlichen Ueberlieferungen des Alterthums gewidmet, ſie, inſofern es möglich war, in Handſchriften oder ſonſt in Ausgaben genau unterſucht und verglichen. Sein durchdringender Geiſt hatte ſich der Eigenheit der verſchiedenen Autoren, wie ſie ſich nach Orten und Zeiten ausſpricht, dergeſtalt bemächtigt, ſein Urtheil auf den höchſten Grad geſchärft, daß er in dem Unterſchied der Sprache und des Stiles zugleich den Unterſchied des Geiſtes und des Sinnes zu entdecken wußte und dieß vom Buchſtaben, von der Sylbe hinauf bis zum rhythmiſchen und proſaiſchen Wohlklang, von der einfachen Wortfügung bis zur mannigfaltigen Verflechtung der Sätze.

War es daher ein Wunder, daß ein ſo großes Talent, das mit

---

* Dieſer von Fr. A. Wolf geſchriebene Aufſatz findet ſich nicht in allen Ausgaben von Göthe's Werken.

ſolcher Sicherheit in dieſem Elemente ſich erging, mit einer faſt magiſchen Gewandtheit Tugenden und Mängel zu erkennen und einem jeden ſeine Stelle nach Ländern und Jahren anzuweiſen verſtand und ſo im höchſten Grade die Vergangenheit ſich vergegenwärtigen konnte! — War es alſo ein Wunder (fährt G. fort), daß ein ſolcher Mann dergleichen durchgreifende Bemühungen auf das höchſte ſchätzen und die daraus entſpringenden Reſultate für einzig halten mußte! Genug, aus ſeinen Unterhaltungen ging hervor, er achte das nur einzig für geſchichtlich, für wahrhaft glaubwürdig, was durch geprüfte und zu prüfende Schrift aus der Vorzeit zu uns herüber gekommen ſei. Dagegen hatten die Weimarſchen Freunde mit denſelben Ueberzeugungen einen andern Weg eingeſchlagen; bei leidenſchaftlicher Neigung für bildende Kunſt mußten ſie gar bald gewahr werden, daß auch hier das Geſchichtliche ſowohl der Grund eines jeden Urtheils als einer praktiſchen Nacheiferung werden kann. Sie hatten daher ſowohl alte als neuere Kunſt auf ihrem Lebenswege immer geſchichtlich zu betrachten ſich gewöhnt und glaubten auch von ihrer Seite gar manches Merkmals ſich bemächtigt zu haben, woran ſich Zeit und Ort, Meiſter und Schüler, Urſprüngliches und Nachgeahmtes, Vorgänger und Nachfolger füglich unterſcheiden ließen.

Wenn nun im lebhafteſten Geſpräche beide Arten, die Vergangenheit ſich zu vergegenwärtigen, zur Sprache kamen, ſo durften die Weimarſchen Kunſtfreunde ſich wohl gegen den trefflichen Mann im Vortheil dünken, da ſie ſeinen Studien und Talenten volle Gerechtigkeit widerfahren ließen, ihren Geſchmack an dem ſeinen ſchärften, mit ihrem geiſtigen Vermögen ſeinem Geiſte nachzudringen ſuchten und ſich auferbaulich bereicherten. Dagegen läugnete er hartnäckig die Zuläſſigkeit ihres Verfahrens und es fand ſich kein Weg, ihn vom Gegentheil zu überzeugen, denn es iſt ſchwer, ja unmöglich, demjenigen, der nicht aus Liebe und Leidenſchaft ſich irgend einer Betrachtung gewidmet hat und dadurch nach und nach zu genauer Kenntniß gelangt iſt, auch nur eine Ahnung des zu Unterſcheidenden aufzuregen, weil denn doch zuletzt in ſolchem Falle an Glauben, an Zutrauen Anſpruch gemacht werden muß. Wenn wir ihm nun ſehr willig zugeben, daß einige Reden Cicero's, vor denen wir den größten Reſpect hatten, weil ſie zu unſerm wenigen Latein uns behülflich geweſen waren, für ſpäter untergeſchobenes Machwerk und keineswegs für ſonderliche Redenmuſter zu achten ſeien, ſo wollte er uns dagegen keineswegs zugeben, daß man auch die überbliebenen Bildwerke nach einer gewiſſen Zeitfolge zuverſichtlich ordnen könne.

Der Dichter unterläßt nicht noch hinzuzufügen: Die Weimarſchen Kunſtfreunde hatten ſich bei dem Aufenthalte dieſes höchſt werthen Mannes

ſo viel Fremdes zugeeignet, ſo viel Eignes aufgeklärt und geordnet, daß ſie in mehr als einem Sinne ſich gefördert finden mußten, und da nun ihr Gaſt noch außerdem lebensluſtig als theilnehmender Geſellſchafter ſich erwies, ſo war durch ihn der ganze Kreis auf das ſchönſte belebt und auch er kehrte mit heiterem Sinne und mit dringender Einladung zu einem baldigen Gegenbeſuch in Halle wohlgemuth nach Hauſe zurück.

Kurze Zeit nach dieſem heitern und lehrreichen Zuſammenſein der beiden geiſtreichen Männer kam Göthe in der Mitte des Juli (Z. I, 180) mehr der Einladung Wolf's folgend, als in Bemühungen für das Theater nach Lauchſtädt, um bei dieſer Gelegenheit Wolf in Halle zu beſuchen. Der Dichter fand (B. 27, S. 171) in dem Hauſe ſeines philologiſchen Freundes die gaſtlichſte Aufnahme. Die vor kurzem abgebrochene Unterhaltung (über Kunſt) ward lebhaft fortgeſetzt und nach vielen Seiten hin erweitert: denn da ich hier den unabläſſig arbeitenden Mann in ſeiner täglichen, beſtimmten, manchmal aufgenöthigten Thätigkeit fand, ſo gab es tauſend Gelegenheiten, einen neuen Gegenſtand, eine verwandte Materie, irgend eine ins Leben eingreifende Handlung zum Texte geiſtreicher Geſpräche aufzufaſſen, wobei denn der Tag und halbe Nächte vorüber gingen, aber bedeutenden Reichthum zurückließen. Hatte ich nun an ihm die Gegenwart eines ungeheuern Wiſſens zu bewundern, ſo war ich doch auch neugierig zu vernehmen, wie er das Einzelne an die Jugend methodiſch und eindringlich überliefere. Ich hörte daher, durch ſeine liebenswürdige Tochter geleitet, hinter einer Tapetenthüre ſeinem Vortrage mehrmals zu, wo ich denn alles was ich von ihm erwarten konnte, in Thätigkeit fand: Eine aus der Fülle der Kenntniß hervortretende freie Ueberlieferung, aus gründlichem Wiſſen mit Freiheit, Geiſt und Geſchmack ſich über die Zuhörer verbreitende Mittheilung.

Was ich unter ſolchen Zuſtänden gewonnen, läßt ſich nicht überſehen; wie einflußreich dieſe wenigen Monate auf mein Leben geweſen, wird aber der Verſtändige im Allgemeinen mit empfinden können. Um dieſelbe Zeit (Auguſt 1805. Z. I. 182) machte Göthe, bevor er wieder nach Lauchſtädt zurückging, eine an Abenteuern reiche Reiſe mit Fr. A. Wolf zu dem wunderlichen (B. 27, S. 175), viele Jahre durch ſchon bekannten problematiſchen Hofrath Beireis in Helmſtädt; ſeine Umgebung, ſein merkwürdiger Beſitz, ſein ſonderbares Betragen, ſo wie das Geheimniß, das über alles dieſes waltet, hatte ſchon lange auf Göthe beunruhigend gewirkt. Wolf war in demſelben Falle und ſo wurde eine Fahrt nach ihm, der wie ein geheimnißvoller Greif über außerordentlichen, kaum denkbaren Schätzen waltete, beſchloſſen. Göthe brachte, da er dem Hofrath Beireis nicht ohne Luſt zuhörte, in Helmſtädt vergnügte Tage

n, während Wolf unter all diesem seltsamen Plunder die schauderhafteste Langeweile empfand. Bei einem Gastmahle, erzählt Göthe, (B. 27, S. 197) zeigte sich auch der Unterschied zwischen mir und meinem Freunde. Am Ende einer reichlichen Abendtafel hatte man uns beiden zwei schöne geflochtene Kränze zugedacht; ich hatte dem schönen Kinde, das mir ihn aufsetzte, mit einem lebhaft erwiederten Kusse gedankt und mich eitel genug gefreut, als ich in ihren Augen das Bekenntniß zu lesen schien, daß ich ihr so geschmückt nicht mißfalle. Indessen sträubte sich mir gegenüber der eigensinnige Gast gegen seine lebensmuthige Gönnerin gar widerspenstig, und wenn auch der Kranz unter solchem Ziehen und Zerren nicht ganz entstellt wurde, so mußte doch das liebe Kind sich einigermaßen beschämt zurückziehen, daß sie ihn nicht losgeworden.

Das Jahr 1806 war für Wolf von der größten Entscheidung für seine ganze folgende Lebenszeit. Napoleon hob die Universität Halle auf und der große Philolog sah sich auf diese Weise einem Berufe entrissen, dem er mit Liebe und Begeisterung zugethan gewesen war; der Gedanke, nun nicht mehr lehrend wirken, nun nicht mehr im Kreise geliebter Schüler dem Alterthume treue Anhänger und Pfleger gewinnen zu können, war ihm ganz unerträglich. Sein ganzes Naturell verlangte ein lebendiges Object, an dem er seine geistige Kraft erproben konnte, von jetzt an sollte er sich auf das verhaßte Bücherschreiben verwiesen sehen. In solcher Stimmung schüttete er seinem Dichterfreunde das Herz aus. Göthe sucht ihn mit der zärtlichen Liebe eines Freundes über das harte Unglück zu trösten (28. Nov. 1806. Körte Leben Fr. A. Wolfs 1. S. 350): Sie haben die Leichtigkeit, sich mitzutheilen, es sei mündlich oder schriftlich. Jene erste Art hatte bisher einen größern Reiz für Sie und mit Recht. Denn bei der Gegenwirkung des Zuhörers gelangt man eher zu einer geistreichen Stimmung als in der Gegenwart des geduldigen Papiers. — Aber es tritt eine andere Betrachtung ein: die schriftliche Mittheilung hat das große Verdienst, daß sie weiter und länger wirkt und daß der Leser schon mehr Schwierigkeiten findet, das Geschriebene nach seinem Modell auszubilden als der Zuhörer das Gesagte. Der Brief übte für den Augenblick seine gute Wirkung. Fr. A. Wolf wollte nun, bis das Schicksal der Universität entschieden sei, in Halle seinen Studien obliegen, um darnach einen entscheidenden Entschluß zu fassen. Ein Brief von Joh. Müller vom 2. April 1807 räth ihm nach Berlin zu kommen, um hier ruhig das Loos, das Halle treffen würde, abzuwarten. In Folge dieser Zuschrift entschloß sich Wolf auf 14 Tage nach Berlin zu gehen. Bald nach seiner Ankunft mußte er die traurige Nachricht hören, daß die Universität Halle aufgehoben und Halle dem Königreiche Westphalen

einverleibt sei. Unter diesen Umständen dachte er nicht daran, wieder nach dem geliebten Orte seiner Wirksamkeit zurückzukehren.

Die erste Frucht von Wolfs Muse in Berlin war das Museum der Alterthumswissenschaft, zu dessen Herausgabe er sich mit Ph. Buttmann, Heindorf, Spalding und Schleiermacher verbunden hatte; freilich erkaltete sein Eifer für dieses Unternehmen sehr bald. Der erste Band dieser Zeitschrift ist Göthe gewidmet. Die Vorrede gibt klar zu erkennen, in welchem Verhältniß nach der Ansicht des großen Philologen der Dichter zum Alterthume stand: „Göthe, der Kenner und Darsteller des griechischen Geistes, empfange wohlwollend den mit Liebe dargebrachten Anfang von Schriften und Aufsätzen, die bestimmt sind, hin und wieder das weite Gebäude von Kenntnissen aufzuklären, in welchen jener das Leben verschönende Geist ursprünglich wohnte. An wen unter den Deutschen könnte man bei einem Unternehmen solcher Art eher denken, als an den, in dessen Werken und Entwürfen mitten unter den abschreckenden modernen Umgebungen jener wohlthätige Geist sich eine zweite Wohnung nahm. — Die Herausgeber (heißt es ferner) wollen bei einem so guten Anlaß der bildungsfähigen Jugend des Vaterlandes sagen, mit wie inniger Empfindung derjenige zu ehren sei, der ihnen die hin und her geworfene Frage, zu welchem Ziele die Studien des Alterthums führen, schon längst genügend und schöner beantwortet hat als die beste Erörterung je vermöchte. Denn woher ließ solche Erhebung über die engen Kreise und Tummelplätze des gewöhnlichen heutigen Lebens, woher ließen solche Ansichten von Welt und Kunst und Wissenschaft sich gewinnen, als aus dem innern Heiligthume der alterthümlichen Musenkünste, welches sich endlich einmal wieder in einem natürlichen verwandten Gemüthe aufschloß?"

Wie sehr sich der Dichter über die freundliche Widmung dieses vortrefflichen Werkes freute, geht aus einem Briefe an Zelter hervor vom 16. December 1807: Geh. Rath Wolf hat uns mit einem trefflichen Hefte über das Studium des Alterthums beschenkt, das einen großen Reichthum enthält und an alles erinnert, was wir wissen, und uns freundlich andeutet, was wir weiter noch wissen und wie wir das Alles behandeln sollen. An die Frau von Stein schreibt er vom 4. December 1807 (III. S. 384): Geh. Rath Wolf wünscht, daß beikommendes (Museum) unserer Durchlauchtigsten Herzogin zu Füßen gelegt wird. Es ist weiter ausgeführt, was er in jener Morgenunterhaltung (4. Juni 1805) nur skizzirte. Sehr interessant und für jeden lesbar, der mit alter Geschichte und was dem anhängig ist, sich beschäftigt hat, wenn er auch nicht ins Detail ging.

Es ist wohl begreiflich, daß Wolf auf das Urtheil seines Freundes

und den Beifall, den seine Werke bei ihm fanden, einen hohen Werth legte. So schreibt er in der 1812 in Berlin erschienenen Uebersetzung der Aristophanischen Acharner S. VIII: Und eine der süßeren Belohnungen ist es dem Uebersetzer, wenn er so hier wie früher in den Wolken seine Muse zu dieses bei allem Urtheil allein der Kunst gedenkenden Veterans, zu Göthe's und ähnlicher Richter Zufriedenheit verwendet hat; um so mehr, da eben solche Männer es waren, unter deren begünstigenden Augen sein erster Versuch entstand und herausgegeben wurde. — Wolf nahm an allen Bestrebungen Göthe's den lebendigsten Antheil, er ist entzückt von der italienischen Reise, entzückt über Wahrheit und Dichtung. Seine Gesinnungen gegen den Dichter treten in einer unbeschreiblichen Grazie in einem kleinen Gedichte vom 1. December 1822 hervor, das die Ueberschrift führt: (Nicolovius S. 387)

Vor einem neuen Bildniß Göthe's von dem Maler Frank zu Berlin aufgestellt.

Endlich schau ich Dich wieder, Götterjüngling.
Sei mir würdig gegrüßt, du Hochgeliebter,
Deß so sprechendes Bild ich stets vermißte;
Das mit Zaubergewalt um sechs und dreißig
Jahr' in eigne Jugend mich zurücktäuscht,
Und des Alters verhaßte Schwell' hinweghebt.
Ja, bei längerm Beschauen fühl' ich innig
Mich an Körper und Geist so ganz wie damals,
Als zuerst ich dich sah und lieben lernte.
Nie nun rücket dieß Bild von meiner Seite:
Es mag hindern der weitern Trennung Sehnsucht;
Freundlich weil' es um mich mit dieser heitern
Stirn, dem sinnigen Aug', und bis zum letzten
Tage spreche sein Mund mir Lebensmuth zu.

Berlin, den 1. December 1822.

Die Besorgtheit um Göthe's Gesundheit spricht sich in einem Brief an Riemer charakteristisch genug aus *: Wegen unsers Göthe Gesundheit habe ich auch jetzt keine Frage gethan. Im Grunde zweifelte ich nicht an der augenblicklichen Befreiung gleich nach meiner Abreise — das Gegentheil wäre mir so traurig, daß ich so spät als möglich davon hören möchte. Desto schneller wünsche ich Nachrichten von Ihnen.

In der Verwandtschaft der Seelen beider Männer mit dem Alterthume lag die Anziehungskraft, die beide auf einander ausübten, in dem Durchdrungensein von antiker Lebens- und Geistesauffassung lag die Bedingung ihrer Freundschaft. Auch nachdem Fr. A. Wolf dem Dichter räumlich ferner war, pflegten sie ihr gegenseitiges Freundschaftsverhältniß.

* Dieser Brief ist mir durch die Güte des Herrn Prof. Sauppe mitgetheilt worden.

In den Briefen, welche Freund Zelter an Göthe nach Weimar schrieb, findet sich fast in jedem auch eine Mittheilung über den von ihm so genannten Isegrimm Meister Wunderlich, der wunderlichste Griesgram. Zelter war in Berlin ein treuer Freund des sonderbaren Mannes, der sich, wie er 1808 (I. 317) schreibt, in die große Stadt hatte einstrudeln lassen. Darüber freute sich Göthe außerordentlich, er schreibt an Zelter (III. 319. 24. Juli 1823): Mich freut es, daß du mit Wolf näher leben kannst, im Grunde ist es ihm denn doch um Behaglichkeit zu thun, nur daß er nicht wußte, wo sie zu finden. Ich habe gute Zeiten mit ihm verlebt, nur ist meinem Elemente das Widersprechen fremd und da konnten wir mit dem besten beiderseitigen Willen niemals lange auskommen. Dieser Widerspruchsgeist, der von Göthe oft als ein charakteristisches Merkmal der großen Philologen hervorgehoben wurde (Z. II. 455), konnte natürlich dem in allen Verhältnissen des Lebens und der Kunst nach einer seligen Harmonie ringenden Genius des Dichters nicht zusagen, er strebte nach Einheit, der kritischste aller Philologen suchte das als Einheit ihm Ueberlieferte mit meisterhaftem Scharfsinn zu zerlegen. Die ruhig heitere Existenz des Dichters hatte auch einen dieser äußern Ruhe entsprechenden innern Frieden zur Folge gehabt, während Fr. A. Wolf seit seinem Weggange von Halle aus seiner ganzen ihm so zusagenden Wirksamkeit herausgerissen war. Daher hatte Zelter Recht, wenn er nach dem Tode des Philologen an seinen Freund schreibt (III. S. 450): Seine eigentliche Krankheit schien mir immer eine Art von Unzufriedenheit mit sich selber, da ich ihn sonst als einen ganzen Mann kennen gelernt habe. Die Nachricht seines Todes hat mich weniger überrascht als erschreckt, und sein schönes eigenes Verdienst, das ich nicht einmal ganz zu würdigen weiß, trat wie ein edles Bild vor mir auf. So stellt sich ein bedeutender Mann in seinen eignen Schatten, indem er sich von außen beengt glaubt.

Nach dem Jahre 1806 sahen sich der Dichter und Philologe im Juli des Jahres 1810 in Karlsbad wieder, wie aus dem Briefwechsel mit Zelter hervorgeht (I. 407). Wolf hat hier besonders die Pflicht, dem Dichter auf das eingehendste zu sagen, wie Zelter in Berlin lebt. Erst nach vier Jahren, im Juli 1814, besuchte der große Philologe auf kurze Zeit Göthe in Berka an der Ilm (II. 252). Dann war er im August 1816 in Tennstädt in Thüringen wieder mit dem Dichter zusammen; über diesen Besuch schreibt der Dichter an seinen Freund Zelter (II. 306.): W. hat sich auf die seltsamste Weise dem Widerspruche ergeben, daß er alles was man sagen kann, ja alles was da steht, hartnäckig verneint und einen, ob man gleich darauf gefaßt ist, zur Ver-

zweiflung bringt. Eine ſolche Unart wächst von Jahr zu Jahr und macht ſeinen Umgang, der ſo belehrend und förderlich ſein könnte, unnütz und unerträglich, ja man wird zuletzt von gleicher Tollheit angeſteckt, daß man ein Vergnügen findet, das Umgekehrte zu ſagen von dem, was man denkt Man kann ſich vorſtellen, was dieſer Mann als Lehrer in früherer Zeit trefflich muß gewirkt haben, da es ihm Freude machte, tüchtig poſitiv zu ſein. — Aus dem Jahre 1820 berichtet Göthe von einer abermaligen Anweſenheit Wolf's in Weimar (B. 27, S. 382); er belebte (ſagt er) die gründlichen litterariſchen Studien durch ſeinen belehrenden Widerſpruchsgeiſt, und bei ſeiner Abreiſe traf es ſich zufällig, daß er den nach Halle berufenen Dr. Reiſig als Geſellſchafter mit dahin nehmen konnte, welchen jungen Mann ich nicht allein um meinetwillen ſehr ungern ſcheiden ſah. — Ueber dieſen Beſuch berichtet Göthe an Zelter (III. 163): Geh. Rath Wolf war dieſe Tage bei mir zu beider Behaglichkeit. Wenn man ſelbſt Grund gefunden hat und Grund ſucht, ſo iſt es höchſt erfreulich, mit einem auf eigenen Grund und Boden gegründeten Mann hin und wieder zu ſprechen, zu ſtreiten und ſich zu verſtändigen. Dieſe Behaglichkeit im höhern Sinne, wo ſie Folge eines ruhigen, in ſich ſichern und ſeligen Bewußtſeins, alle Lebens- und Bildungskreiſe zu beherrſchen, hervortritt, iſt ein fernerer Coincidenzpunct des Dichters und Philologen, den ich hier bloß andeuten kann. — Wolf's Geſundheitszuſtand wurde immer bedenklicher. Am 9. April 1822, ſo berichtet Zelter (III. 250), kam Prof. Hegel zu mir und ſagt: Unſer Freund Iſegrim ſei bedeutend krank und verlange nach mir. Da bin ich dieſen Nachmittag bei ihm geweſen, habe ihn im Bette und in der That ſchwächlich gefunden. Er hatte ſeinen letzten Willen aufgeſchrieben. Von mir verlangte er nach ſeiner Vollendung vor Sonnenaufgang beſtattet und von einer tüchtigen Blaſemuſik begleitet zu ſein. Das habe ich verſprochen und einen guten Todtenmarſch dazu, wenn er ſich mit ſeinem Abſcheiden ſo einrichten will, daß ich bei der Hand bin. Secirung wird verbeten, ja verboten; raſiren, waſchen, Sterbekleid desgleichen. Wer nichts weiß, ſoll aus ihm nichts lernen. Die Würmer würden ohne das des Appetits nicht ermangeln; er ſei nicht ſo ſtolz, ſich auf das Präparat für unbekannte Gäſte ordentlich anrichten zu laſſen. Wie es ſcheint, hat er Luſt, die Executoren ſeines letzten Willens zu überleben, und ich bin ſchon zufrieden, keiner von den Würmern zu ſein, die auf ſeinem Leichnam hungern ſollen. Er ließ eben den Arzt fragen, ob er Wurſt eſſen dürfe? Maccaroni? u. dgl. An dich hat er einen Brief angefangen zu dictiren, einen Abſchiedsbrief, den er nach völliger Wiederherſtellung vielleicht zu vollenden gedenkt. Ich glaube nicht, daß es ſo

ſchlecht mit ihm ſteht, ich verlöre ihn ungern und lerne von ihm; ſo mag er leben bis er todt iſt.“ Wolf erholte ſich wirklich von dieſer Krankheit.

Zur Wiederherſtellung ſeiner ſehr angegriffenen Geſundheit reiste der große Philolog im Jahre 1824 nach Marſeille. Auf ſeinem Wege dahin beſuchte er ſeinen Freund Göthe zum letzten Male am 28. April. Er mochte damals ſehr leidend ſein, denn Göthe ſchreibt an Zelter (III. 429): Heute früh iſt Geh. Rath Wolf abgefahren, ich ſchweige über den Eindruck ſeiner Gegenwart und begreife nicht, wie weit er kommen will. Doch das gibt ſich bei einer ſolchen Unternehmungsreiſe. — Aber das Glück der Rückkehr ſollte dem herrlichen Manne nicht zu Theil werden. Dort in dem alten Maſſilia, wo am längſten griechiſches Weſen ſich erhalten hatte, am 6. Auguſt Abends 6 Uhr hauchte der große Philolog ſeine claſſiſche Seele aus, gleichſam als ob die Vorſehung noch dadurch dem kühnen Alterthumsforſcher eine Gunſt erzeigen wollte, daß ſie ihn, der ſein Lebenlang nach der Darſtellung des antiken Geiſtes geſtrebt hatte, in einer griechiſchen Coloniſtenſtadt aus der Welt gehen ließ. Der Arzt, in deſſen Armen der große Mann verſchied, ſchrieb (Körte II. S. 167): ich ſchätzte mich glücklich, einen Gelehrten mit ſolcher Würde ſterben geſehen zu haben und — ſo möchte ich ſterben.

Der Dichter hat ſeines Freundes noch öfter gedacht und dankbar ſich ſeiner erinnert. Im Briefwechſel mit Zelter (IV. 161) ſchreibt er: Ein langes Nebeneinanderleben, wie uns mit Wolf geworden, mag mehr als wir gewahr werden und wiſſen, gewirkt und gefördert haben.

Obgleich ſich Wolf bei ſeiner Congenialität mit den Griechen dem poſitiven Chriſtenthume in ſeinem Leben ganz fremd zeigt und in dieſer Beziehung bei ihm nur von einer Anempfindung die Rede ſein kann, ſo that er doch eben ſo wie ſein Freund Göthe Aeußerungen, die uns beweiſen, daß er auch hierfür Sinn und Organ hatte, wenn er z. B. ſagt (Körte consilia S. 29): „nur eine außerordentliche Liebe zu dem Geſchäft, zu der Jugend ſelbſt und eine von ächter innerer Religioſität ausgehende Neigung, für die nächſten Generationen zu arbeiten, kann die unſägliche Mühe, die mit dem Lehrſtande verbunden iſt, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung“, oder wenn er an ſeinem 63ſten Geburtstage (Körte II. 147) ſeine Selbſtbiographie mit den Worten beginnt: Hier, höchſtes Weſen, was die Welt regiert und auch des unbedeutenden Einzelnen Schickſale leitet, wende ich mich an dich mit gerührtem Danke für ſo viele unverkennbare Beweiſe Deiner Gnade, wodurch mein Leben beglückt, verſchönert und geſegnet worden iſt. O wie unwürdig fühle ich mich Deiner Güte!

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Versuch zur Verständigung über die neueste deutsche Philosophie seit Kant. Von Dr. H. Ritter (Besonders abgedruckt aus der Allgemeinen Monatsschrift für Wissenschaft und Litteratur). Braunschweig, C. A. Schwetschke u. Sohn (M. Brühn). 136 S. gr. 8.

Wenn ein berühmter Geschichtsschreiber der philosophischen Systeme alter und neuer Zeit sein bändereiches Werk vollendet hat, um nun ein Wort zur Verständigung über die neueste deutsche Philosophie zu sagen, so liegt es in der Natur der Sache, daß ein solches Unternehmen von vornherein einige Aufmerksamkeit auf sich zieht. Man erwartet von einem solchen Manne etwas. Das aber, was man erwartet und wünscht, ist nicht sowohl seine subjective Ansicht über die neueren Philosophen etwa in dogmatischer Weise hingestellt; wie wenig dergleichen Bemühungen Anklang finden, haben wir schon hinlänglich an Fries gesehen. Man erwartet vielmehr von einem Historiker deutliche Auseinanderlegung derjenigen Gedankenfäden, die sich in neuerer Zeit zu einem großen Gewirre in einander verschlungen haben. Man will wissen, wo diese Fäden ihren eigentlichen Anfang haben, welches die Enden sind, von denen sie etwa abgerissen wurden, und wie sie in so unsägliche Verwirrung gerathen konnten, daß diejenigen, welche nicht ganz besonders mit der Sache sich abgegeben haben, in Verlegenheit sind, ob sie dabei noch Vernunft statuiren sollen oder nicht. Es ist gegenwärtig in Deutschland nicht mehr Sitte, sich mit dem eigentlichen Quellenstudium der neuern Philosophie viel abzugeben. Man hat gefunden, daß sich die Zeit und Mühe, die man vordem daran gesetzt hat, zu wenig verlohnte, man sucht seine Kraft nützlicheren und angenehmeren Beschäftigungen zuzuwenden. Bei alle dem möchte man doch gleichsam als unparteiischer Zuschauer eine Ansicht über den Zusammenhang und Werth der neueren und neuesten philosophischen Bestrebungen haben. Man nimmt nun etwa die Ritter'sche Schrift zur Hand, in der Hoffnung, durch sie genügend orientirt zu werden; doch dürfte man sich bald sehr getäuscht fühlen, in der Voraussetzung, diese Schrift als einen Wegweiser benutzen zu können. Für das Bedürfniß des größern Publicums ist es trotz den Bemühungen, populär sein zu wollen, zu abstract und zu fragmentarisch. Nun so ist es vielleicht recht eigentlich für Sachkenner geschrieben? Das kann man auch nicht sagen, denn der erste

Abdruck desſelben in einer mehr für das größere Publicum beſtimmten Zeitſchrift deutet ſchon darauf hin, daß auf das Intereſſe des größern Publicums dabei Rückſicht genommen werden ſoll. Wie aber dieß? Das Buch trägt den Titel eines Verſuchs zur Verſtändigung über die neueſte Philoſophie ſeit Kant. Wo eine Verſtändigung verſucht wird, da müſſen Mißverſtändniſſe vorhanden ſein. Wer ſind die Mißverſtehenden und welches ſind die einzelnen Mißverſtändniſſe? Das iſt beſonders dem größern Publicum gegenüber die erſte Frage. Welche Antwort bekommt man darauf? Keine, wenigſtens keine von vornherein und direct gegebene. Vielmehr ergeht ſich der Verf. nach ſeiner Weiſe in eine doctrinäre Reflexion über Kant, Jacobi, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart. Erſt wenn man ziemlich am Ende des Buches iſt, kommt man dahinter, auf welche Perſonen eigentlich die Verſtändigung abgeſehen zu ſein ſcheint, und das ſind die Anhänger Schleiermacher's und Herbart's. Den Schleiermacherianern wird geſagt, daß das Schleiermacher'ſche Philoſophiren in großer Abhängigkeit ſtehe von dem Fichte'ſchen Idealismus und der Schelling'ſchen Identitätsphiloſophie und daß Schleiermacher weder den formellen noch den materiellen Aufgaben der neueſten Philoſophie genügt habe (S. 122). Vom Herbart'ſchen Realismus dagegen wird geſagt, daß er zu weit gehe, wenn er die neuere Entwickelung der deutſchen Philoſophie von Fichte aus durch Schelling und Hegel als eine Entwickelung in der Richtung des Irrthums anſehe. Der Herbart'ſche Realismus ſei ſonſt zwar eine ſehr reſpectvolle Arbeit, könne aber doch höchſtens nur die Anſprüche machen, zur Ergänzung der neueſten Philoſophie zu dienen, indem er dem einſeitigen Idealismus einen eben ſo einſeitigen Realismus entgegenſetze, S. 127. Ritter dagegen bildet ſich ein, auf dem Standpuncte der philoſophiſchen rechten Mitte zu ſtehen und tritt in ſeiner Schrift gleichſam als Armenadvocat des Idealismus auf, ohne jedoch dabei auf das Vorrecht zu verzichten, ſeinen Schützling auch zu tadeln, bisweilen etwas ſtark, immer aber doch nur ſo, daß er dabei wenigſtens zur Hälfte und in einigen Grundirrthümern noch beſtehen kann. Mit dergleichen Verſtändigungsverſuchen kann aber weder der betheiligten Partei, noch dem Publicum, noch auch der Wiſſenſchaft etwas gedient ſein. — Einer der nachdrücklichſten Vorwürfe, welchen nicht allein der Herbart'ſche Realismus, ſondern mit ihm auch alle Männer von ſtrenger Wiſſenſchaftlichkeit den abſolut idealiſtiſchen Richtungen machen, beſteht in der Handhabung einer Methode, welche den Geſetzen einer geſunden Logik völlig zuwider läuft und dazu dient, Unſinn als ſpeculative Weisheit zu legitimiren. Es iſt wiederholt, ja ſehr

nachdrücklich darauf hingewiesen, wie diese falsche Methode in dem Fichte'schen Idealismus ihren Grund hat. Was sagt nun Herr Hofrath Ritter dazu? Nach einer sehr oberflächlichen Angabe der Fichte'schen Methode, welche sie aber selbst nicht nahe genug trifft, sagt er S. 41: „Es kann nicht meine Absicht sein, der Durchführung seiner (Fichte's) Methode hier Schritt vor Schritt zu folgen (verlangt man auch nicht). Manches (nur?) in ihr mag einen sehr fraglichen Werth haben (welches denn aber eigentlich bestimmt?). Die verwickelte Gestalt unserer neuesten Philosophie hat ihr auch ihre Spuren aufgedrückt (oder umgekehrt). Bei unserer allgemeinen Uebersicht kommt es uns aber nur auf den allgemeinen Charakter der Methode an. Sie fordert, daß die Entwickelung der Wissenschaft eine fortwährende Selbstbefreiung des Geistes sei u. s. w." S. 82 wird der Versuch Schelling's, Entgegengesetztes in Eins zu denken, mit Recht stark getadelt. Das aber ist schon längst geschehen. Wollte der Verf. aber als Historiker dem Publicum eine dankenswerthe Belehrung bei dieser Gelegenheit geben, so mußte er mit der nöthigen Ausführlichkeit darauf hinweisen, wie dieses Bemühen recht eigentlich in dem Subject-Objecte Fichte's, das er vergeblich in eine höhere Einheit hineinzubilden suchte, seinen bestimmten Grund habe und wie dergleichen Versuche, das Entgegengesetzte in eine höhere Einheit hineinzubilden, mit den monistischen Theorieen unzertrennbar verbunden sind. Statt dessen aber tadelt er Herbart, daß er von der Entwickelung alles Wissens aus einem einzigen Principe nichts wissen wolle, und stellt dieser Richtung schon das Prognostikon des Auseinanderstellens, weil sich in derselben schon ähnliche Bedenken als die seinigen gezeigt hätten. Welche? Der Verf. sagt bloß: „wenn ich nicht irre". Um aber den Herbartianismus in entsprechender Weise zu berücksichtigen, mußte genau auf den Grund seiner Vorwürfe, daß die moderne Philosophie die wahren Probleme der Philosophie verbannt und Andern unkenntlich gemacht habe, und statt dessen secundäre und tertiäre, ja sogar solche, die nur auf falschen Voraussetzungen und bloßen Einbildungen beruhen, in den Vordergrund gestellt, eingegangen werden. Statt dessen aber wird bloß über die Herbart'sche Richtung dogmatisch abgesprochen.

Ein anderer nicht minder wichtiger Punct ist die ethische Frage. — Für culturhistorisches Interesse ist es sehr wichtig, zu zeigen, wie die Inhaltsleere des ethischen Princips bei Kant und bei Fichte daran gewöhnte, das Allgemeine als solches als letzte Norm der Sitten hinzustellen, wie dieß vom absoluten Idealismus weiter durchgeführt ist und welche praktischen Consequenzen daraus hervorgegangen sind. Wer

ſich aber ſonſt um die entgegengeſetzten Anſichten nur etwas gekümmert hat, wird wiſſen, daß gegen dieſe Entleerungen der ſittlichen Beurtheilung die ſtärkſten Proteſte erhoben ſind. Es wird wenigſtens durch Hörenſagen an ihn herangekommen ſein, daß gerade von der Herbart'ſchen Schule im Gegenſatz gegen die bekannten Hohlheiten des mit dem Worte Sittlichkeit ſich ſehr ſpreizenden Idealismus die ſittliche Beurtheilung mit einem beſtimmten Inhalt, d. h. auf beſtimmte ſittliche Grundideen wieder zurückgeführt worden iſt, und wenn er ſich noch etwas weiter umgeſehen hat, wird er gefunden haben, daß neuere Philoſophen, z. B. Fichte junior, nach jahrelangem Widerſtreben nicht mehr im Stande geweſen ſind, dieſen Betrachtungen Widerſtand zu leiſten, ſondern ſich davon beliebig das Eine oder das Andere anzueignen verſucht haben, wenn auch nach ſehr wunderlicher Weiſe. Davon iſt aber in dem Buche, das eine Verſtändigung geben will und ſich keineswegs auf bloß metaphyſiſche Betrachtungen beſchränkt, ſondern ſogar ein Vieles von Fichte's Sittlichkeitstheorie hin und her redet, keine Erwähnung. Auf dieſe Weiſe aber dürfte wenig Hoffnung vorhanden ſein, etwas zu bewirken, was auch nur einer Verſtändigung ähnlich ſieht. Wir bedauern daher den Verſuch Ritter's als einen gelungenen nicht empfehlen zu können.

Seelenlehre für Lehrer und Erzieher, ſo wie für jeden Gebildeten bearbeitet von Dr. Calinich, Viceſeminardirector zu Friedrichſtadt-Dresden. Dritte umgearbeitete und verbeſſerte Auflage. Dresden, Arnold.

Ein herbartiſirendes Werkchen, welches deßhalb viel Richtiges enthält, aber trotzdem ſo wenig aus einem Guſſe gearbeitet iſt, daß der Pädagog nicht viel Nutzen aus demſelben ſchöpfen wird. Denn dem Nichtherbartianer werden einige richtige Definitionen von Vorſtellungen und Strebungen nebſt einigen Dutzenden herbartiſcher Eintheilungen nicht helfen, um klar in das Vorſtellungenleben ſeiner Zöglinge zu ſchauen, vollends dem Herbartianer können nur detaillirte Ausführungen nützen. Der Herbart'ſche Theil des Werkes wird alſo höchſtens pſychologiſche Irrthümer zum Wanken bringen können, dagegen pädagogiſch direct nicht nützen; der größere Theil des Werkes iſt aber ein Gemiſch aus ſemiherbartiſchen, Beneke'ſchen, eigenen und weiß Gott welchen Anſichten, die durchaus unverträglich ſind und deren Vereinigung nur beweist, wie ſchwer es ſein muß, die Bedeutung eines philoſophiſchen Syſtems zu begreifen. Ein Syſtem iſt kein Haufen Baumaterialien, ſondern ein wohlgebautes Haus, aus dem der Eigenthümer keinen Stein wegnehmen oder verſetzen wird, ohne daß man ihm zwingende Gründe dafür nachweist.

Wer in Herbart's Pſychologie auch nur das Geringſte von Beneke's pſychologiſchen Anſchauungen hineinträgt, muß weder wiſſen, was ein Syſtem iſt, noch die Grundlehren der beiden Philoſophen kennen.

Herzlich bedauern wir es deßhalb, daß dieſes Vermengen der verſchiedenartigſten Denkprincipien in der Wiſſenſchaft eben ſo zuzunehmen ſcheint, als es im Leben mit der moraliſchen Beurtheilung ſtets der Fall geweſen.

Treibt man nun dieſes Vermiſchen von Principien, Syſtemen ꝛc. ſo weiter, haſcht man immer mehr nach dem Ruhme, Neues aufgeſtellt, ſtatt nach dem, die Wege und Ziele großer Denker ſich und Andern recht klar gemacht zu haben, ſo entſteht ein litterariſches Chaos, und wird man nur noch meinen, ſtatt überzeugt zu ſein, Einfälle haben, ſtatt zu denken, ſich und Andere unterhalten, ſtatt zu belehren, und endlich, weil aus dem Wiſſen ſchließlich das Wollen hervorgeht, ſeinen Gefühlen, Begehrungen, Affecten und Leidenſchaften folgen, ſtatt zu wollen.

Rufen wir deßhalb bei jeder Kritik zuerſt: Hie Welf, dort Waiblingen!!

B. Pädagogik.

Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen claſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit von Karl v. Raumer. Stuttgart, Lieſching. 1847.

Zweiter Artikel. *

Der zweite Band dieſer Geſchichte der Pädagogik, deren erſten mit Baco und Montaigne ſchließenden Band wir bereits angezeigt haben, beginnt mit „den Neuerern" und umfaßt die Zeit von Ratichius bis zum Tode Peſtalozzi's, bis Seite 476, woran ſich dann noch acht Beilagen bis Seite 515 ſchließen. Warum aber nicht die beiden zuerſt genannten Männer, die doch auch ganz neue Saiten anſchlugen, indem ſie der bisherigen Einſeitigkeit des Unterrichts in den claſſiſchen Sprachen und namentlich im Latein entgegentraten, und von denen beſonders Baco auf die ſpätere Pädagogik und namentlich außer auf Comenius (S. 66) auf die realere Richtung derſelben ſo großen Einfluß gehabt hat, mit zu den Neuerern gezählt ſind, vermögen wir nicht wohl einzuſehen. Bei manchem ſehr Trefflichen, was der zweite Band enthält, iſt im Ganzen zu wenig auf die religiöſen Gegenſätze und die Veränderungen in den religiöſen und philoſophiſchen Anſchauungen Rückſicht genommen, auch tritt die

---

* Vergl. Päd. Rev. XXXIX, S. 31.

Litteraturgeſchichte, der doch die Geſchichte der Pädagogik zur Seite geht, wenn ſie nicht vielmehr die Grundlage derſelben bildet, und mit der ſie in der innigſten Wechſelwirkung ſteht, zu ſehr in den Hintergrund, und endlich werden uns zu wenig die verſchiedenen Schulanſtalten ſelbſt und das Unterrichtsweſen in ſeinen mannigfach erweiterten Gebieten, als vielmehr Perſonen und Methoden vorgeführt, um hier anderer Mängel nicht zu gedenken, zu deren Hervorhebung ſich im weitern Verlaufe Gelegenheit darbieten wird. Zunächſt werden die Jeſuiten mit ihren außerordentlichen Erfolgen und der Einfluß des ihnen mehrfach verwandten Sturm im ſechszehnten und im Anfange des ſiebzehnten Jahrhunderts geſchildert, worauf dann die ihnen ſich entgegenſtellenden neuen Erziehungsprincipien der Proteſtanten, als der Neuerer, dargelegt werden. In achtzehn kleinen Abſchnitten werden dann die Hauptpuncte, wodurch ſich die Neuerer von den frühern Erziehern unterſcheiden, kurz zuſammengefaßt. Wir wollen mit dem Verfaſſer nicht rechten über die Zahl und Anordnung dieſer Sätze, wobei öfter Zuſammengehöriges auseinander geriſſen und Verſchiedenes zuſammengeſtellt iſt. Den Vorwurf unter Nro. 6 gegen einige, die von dem Myſterium des Gedächtniſſes keine Ahnung hätten, können wir nicht für begründet halten, eben ſo wenig wie den Seite 36 gegen Ratichius erhobenen, da dieſer ſchon beim Lernen der Buchſtaben die Einbildungskraft zu beſchäftigen wußte. Auch ſcheinen uns in Nro. 14 die Neuerer gegen die frühere Zeit zu ſehr in Schatten geſtellt zu ſein, wenn es heißt: „wie gegen das Gedächtniß treten ſie, doch mehr factiſch als theoretiſch, gegen die Phantaſie auf. Der von ihnen unnatürlich und vorzeitig angeſtrengte Verſtand der Kinder tödtet die Phantaſie, — Gedichte analyſirt und interpretirt man todt.“ War denn etwa vorher, mit Ausnahme des lebenswarmen, geiſtes- und herzensfriſchen Luther, mehr Wärme, reicheres Leben und friſchere Anſchauung? Wir wollen übrigens keineswegs leugnen, und es hängt dieß mit der kalten und trocknen Verſtandesdogmatik, die zwiſchen Luther und Auguſt Hermann Francke immer mehr um ſich griff, zuſammen, daß im Ganzen eine einſeitige Bildung des Verſtandes vorwaltete, und daß der Grundſatz des damals lebenden und wirkenden Philoſophen Carteſius: „cogito, ergo sum“ auch in der damaligen Pädagogik maßgebend war, daß man Alles auf den kalten und trocknen Begriff reducirte, und daß Gefühl und Gemüth ſich in das Kirchenlied geflüchtet zu haben ſchienen. Eben ſo wenig wollen wir leugnen, daß die Pädagogik in mancherlei Künſteleien ausartete, und daß ſich der öfter wiederkehrende Schulmeiſterhochmuth breit machte, der Lehrer könne durch ſeine Kunſt Allen Alles lehren. Dagegen erhob ſich denn Francke mit dem Grundſatze, das Wiſſen ſei eitel ohne Gebet und ohne Liebe zu

und als Knechten, nicht verhandelnswürdigen Wesen, sondern als gesittet-sittlich in die Gesellschaft.

Zu diesem und diesen Zwecken wird aber sogar, und höchst Gott sei Dank! in Deutschland mehr erreichet, indem namentlich auch die Militärschule, die Gymnasien und die Universität mit den neuen Zweigen schon gegen jene gewaltsamen Formen zum Zusammenhalt sich formten, 6. 43, gewiß nun, daß der früher allein bestehenden Lateinschule und der Gymnasialschule aber auch das innere Gedeihen, indem mehr eine Entwickelung der inneren Gesundheitskräfte und selbst auch der Körperkraft erstrebt wird, als die Einseitigkeit der Pflege der Geistesschärfe. Mit der größeren Ruhe und Gelassenheit wird der Unterricht bewerkstelliget, anschaulicher, also natürlicher, und gründlicher sich zum Ziele ebenfalls zu nahen vermögen. 6. 112.

Die Gymnasialschule hat bei dreißigjährigem Kriegen seine Einheit verloren, und ist in ihrer jetzigen Gestaltung einzelner Elemente gestellt, in welcher sie bei ruhiger historischer Übersicht Bildung, und die verschiedenen Richtungen auch neuerer verschiedener Wissenschaften machen sich neben einander geltend. Der Reformation und dem Kampfe der Wissenschaft sind sie die Mittelschule, und sie können darauf gestützt erscheinet, mit Recht Gymnasien zu heißen, und von Einigen vor einzelnen Lateinschulen, die in Deutschland von Gelehrten mit der Philologie meist Hand in Hand gehen, und ihren Namen nicht als allzeitiger Bildungsmittel in den Schoos ihrer Mutterschaft.

In der Verwirrung bei Bildungsmittels nach Innen und Außen ist es nicht möglich, daß Übereinkunft zur Verbindung und weiteren Verbreitung, Einigung in sich zu bringen, und sie in möglichst kurzer Zeit Gemeingut Deutschlands werden könnte. Viele Bildungsmittel sind noch ganz, und sie ebenfalls, gesetzliche, lateinische und andere Schulen mehr, in ganz Preußen sind, sowohl bei Alten als bei Jungen eine Menge, und fortgesetzte Sorge, Lernen und Wissen vorzubereiten, sie gelobt, sie selbst nur Sache der lateinischen Bildung waren, die in Deutschland aufwachsen, und, bei Zeit, bei Zeiten besorgt, sich bildeten. Damit, wie überhaupt mit den neuen Weisen, die durch Verbesserungen und die die geschichtigen Entwickelungen aufwachsen, klagt die Lateinschule und eine, um nicht zu sagen Lieblingsschule und Wissenschaft, gelobt, gelobenswerthe, die sie fortschritten und fortgehenden Lehrbücher, und Lehrer, und Lehrer, und wie sehr sie ganz vorzüglich einer Schule zum Wachsen und Gedeihen Vorschub war. Namentlich aber Lehrbücher Grundsätze gänzlicher Neuheit, wie neue Bücher Lehrer in Schulen eine Unzufriedenheit die leicht Spannen einrichten.

H. v R. hat seine Behauptungen und Folgerungen nur aus Schriften der damaligen Pädagogen selbst entlehnt, aber auch sonstige Zeichen der Zeit, und namentlich der Litteraturgeschichte, waren nicht zu übersehen; es ist dieß kein geringer Mangel unseres Buchs. So ist uns besonders Harsdörfer, der Mitbegründer der Pegnitzschäfer, wichtig, nicht allein durch seine Frauenzimmergespräche in acht Theilen, „so bei ehr- und tugendliebenden Gesellschaften mit nützlicher Ergötzlichkeit beliebet und geübet werden mögen", wodurch zuerst durch eine Art von Conversationslexikon eine allgemeine Bildung gefördert wird, sondern auch namentlich durch seinen „poetischen Trichter die deutsche Dicht- und Reimkunst ohne Behuf der lateinischen Sprache in sechs Stunden einzugießen", daher der Nürnberger Trichter und seine große pädagogische Bedeutung! Harsdörfers, der auch durch vielseitige Bildung hervorragte, Verdienste um die deutsche Sprache sind von Herrn Rudolph von Raumer III. 2, S. 56—59 auseinander gesetzt, und wir brauchen daher hier nicht näher auf dieselben einzugehen. Aehnlich wie von Harsdörfer heißt es von Helwig, einem der tüchtigsten und einsichtsvollsten Anhänger Ratichs: „er habe wollen einen Trichter machen, dadurch er der Jugend die Kunst in den Kopf habe schütten wollen, eben wie man den Wein in das Faß schütte", und ferner, vergl. S. 40, glaubt er, nach Ratichs Methode sei es möglich, „eine Sprache auf's längst in einem Jahr oder auch in einem halben Jahr, täglich 3—4 Stunden genommen, mit Lust und Liebe besser zu lernen, als ihre eigen Muttersprache."

Den Reigen der Neuerer eröffnet überhaupt Wolfgang Ratichius, S. 12—45, der auf dem Gymnasium zu Hamburg und der Universität Rostock gebildet war, an zwei Orten, die gerade damals in der Bildungsgeschichte Deutschlands eine ausgezeichnete Stellung einnahmen. Er stellt gewissermaßen eine allgemeine Grammatik für alle möglichen Sprachen auf, deren Erlernung er naturgemäß an die Muttersprache, namentlich an die deutsche Bibel, ähnlich wie später Jacotot, anknüpft. Er betrachtete seine Methode als ein Geheimniß, die Mittheilung derselben als ein Mittel des Gelderwerbs, und war nicht frei von marktschreierischen Anpreisungen, die sich denn in der Wirklichkeit nicht bestätigten. Sein Grundsatz war „per inductionem et experimentum omnia", „erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding", und so ging er denn von den Dingen zu den Eigenschaften, vom Mündlichen zum Schriftlichen, aber auch vom allgemeinen Zusammenhange zu dem Verständnisse des Einzelnen über; sein Lieblingsautor war Terentius, den er wohl zehnmal ganz durchlesen ließ. S. 23 und 29. Lehrern wie

Schülern ſucht er die Arbeit leichter und mühelofer zu machen, ſchwerlich aber auch angenehmer und anregender. S. 30, 34 und 42. Daher die Klagen über die vielen Erquickſtunden in ſeinen Schulen. Zum Schluſſe des Abſchnittes wird noch zweier damaliger Berichterſtatter über Ratichius ausführlich gedacht, nämlich des Joachim Jungius, über den wir jetzt eine treffliche Monographie von Guhrauer beſitzen, und von dem oben erwähnten Helwig, und dann S. 479—483 in der erſten Beilage die auf Ratichius bezügliche Litteratur genauer behandelt.

An Ratichius ſchließt ſich der dreißigjährige Krieg, S. 45—49, zwiſchen den und das Jahrhundert nach dem weſtphäliſchen Frieden Comenius, S. 49—100, geſtellt iſt, den wir unmittelbar mit verbunden hätten. Inter arma silent leges, tacent Musae iſt im Ganzen der Inhalt dieſes Abſchnitts über den dreißigjährigen Krieg, deſſen nachtheiliger Einfluß auf das Schulweſen hervorgehoben wird. Nur Guſtav Adolph bilden hier ein leuchtendes Beiſpiel eines Fürſten, der mitten im Waffengeräuſche auch der Pflege der Wiſſenſchaften nicht vergißt, und der ſelbſt in Deutſchland der Stifter eines Gymnaſiums wird, nämlich des Schweinfurter. Es iſt ſehr zu bedauern, daß Hr. v. R. die unendlich großen Verdienſte, die dieſer Heldenkönig auch um das Schulweſen ſeines Heimatslandes hat, nicht näher berührt hat. Guſtav Adolph iſt der eigentliche Begründer des Volksſchulweſens in Schweden, das er durch zum Theil ſehr ſtrenge und weitgehende Geſetze zu regeln ſuchte, und einer der größten Wohlthäter der Univerſität Upſala. Vielleicht hat kein König ſich ſo große Verdienſte um das Schulweſen ſeines Reichs erworben, als gerade er. Wie hoch damals das ferne und arme Schweden in der politiſchen Geſchichte ſtand, ſo bedeutungsvoll war es auch in der Cultur- und Erziehungsgeſchichte, und zwar nicht erſt unter Chriſtina, wo es den Blick aller derer auf ſich zog, die auf der Höhe der damaligen Zeitbildung ſtanden und der Gelehrſamkeit huldigten, ſondern auch ſchon unter Guſtav Adolph und ſeinem Freund und Miniſter Oxenſtierna. Dieſer fällte nicht allein das beſte und richtigſte Urtheil über die Methode des Ratichius, S. 18, „ich hatte keine Ruhe," ſagte er, „bis ich den Mann ſelbſt geſehen", ſondern examinirte auch den berühmten Comenius, der nach Schweden gegangen war, ſchärfer als irgend ein Gelehrter, wie Comenius ſelbſt geſteht. Dieſer, aus Mähren gebürtige, höchſt geniale und dabei doch praktiſche Mann, hat nicht allein im Norden und Oſten Europa's erfolgreich in das unmittelbare Schulleben eingewirkt, ſondern hat auch durch ſeine einfache, naturgemäße und reale Anſchaulichkeit bezweckende Methode einen weit größern Einfluß auf Mit- und Nachwelt gehabt als Ratichius. Sein Erſtlingswerk, die janua

linguarum reserata, oder neue Weise, Sprachen, namentlich Latein, zu erlernen, welche er nach dem Vorgange eines spanischen Jesuiten verfaßte, S. 63, wurde nicht allein in zwölf europäische, sondern auch in vier asiatische Sprachen übersetzt. England und Schweden beriefen ihn, um ihre Schulen zu reformiren. An seinem orbis pictus freut sich noch jetzt die Jugend. Er war ein wahrhaft pädagogisches Universalgenie, und dabei durchaus praktisch; und sucht namentlich immer mit der Sprache oder den allgemeinen Begriffen die Sachen oder das Reale, von dem er ausging, zu verbinden, wenn diese nicht selbst zu beschaffen waren, doch wenigstens in Bildern. Er ahnt zuerst den geheimnißvollen Zusammenhang zwischen den Dingen und dem Ausdruck für dieselben, zwischen der realen und geistigen Welt, S. 88 ff., wie er denn überhaupt gute und gründliche psychologische Kenntnisse besaß. Mit der Anschaulichkeit verband er, wir möchten fast sagen, eine gewisse Beschaulichkeit, so daß er vom Sinnlichen und Nahen, von der Muttersprache und den Gegenständen der unmittelbaren Anschauung zum Fernern und Höhern überging, dann aber auch wieder auf den innern Sinn und den Charakter zurückging, diesen zu läutern und zu heben, und endlich den ganzen Menschen in Gott zu befestigen suchte. S. 92.

Wie seine janua sich an einen in Spanien lebenden Jesuiten anschloß, so seine Physik an den Spanier Ludwig Vives, der 1540 als Professor zu Löwen starb, und der hier eine genauere Berücksichtigung verdient hätte, da er neben den Jesuiten auf die katholische Pädagogik den größten Einfluß übte, die andern angeführten Pädagogen aber alle der protestantischen Kirche angehören, oder sich, wie Rousseau, gleichgültig gegen alle Religion verhalten.

Wenn die meisten der bisher genannten Männer den Terenz besonders empfahlen, der auch damals der Hauptschriftsteller war, ähnlich wie im Mittelalter Virgil, so findet Comenius die Lectüre desselben, wegen des zum Theil unzüchtigen Inhalts — Wort und Sache vermochte er ja nicht zu trennen — schon bedenklich, und er schlägt daher vor, daß fromme christliche Lehrer aus den heidnischen Schriftstellern Blumenlesen veranstalten. Zwar war er ein großer Verehrer der lateinischen Sprache, die nach seiner Ansicht die Universalsprache der Menschheit sein sollte; er vernachlässigte aber dabei nicht die Muttersprache, sondern gründete erst auf diese die Betreibung jener, ähnlich wie Ratichius, mit dem er manche Aehnlichkeit hat, vergl. S. 93. Der Abschnitt über Comenius hätte übrigens sehr abgekürzt werden können, wenn die entsprechenden Stellen aus den einzelnen Schriften, wie namentlich aus der Methodus novissima, gehörigen Ortes einge-

Hatten wir also die einzigen Werke des Cumenius hob in der Folge S. 453—480 bekommt aufgelöst. Aus den Betrachtungen, die wir über diese Bücher schon Anfangs, ehe wir sie hatten und hier bei ihnen und ihrem Verfasser machten, kann sie Jeder für sich genauer Beurtheilung entscheiden ehe es möglich, wie die meiste Aufsatz und — Manifesten.

Ein einer der wenigen Erscheinungen im Gebiete der Theologie und insbesondere der Katechetik, von dem Einfluß und Geschmack auf welchen die Geschichten des Lehrens in ihrem Verlaufe eingen, wovon selbst ein Paul Gerhardt nicht frei war, haben wir Beispiele, Anweisungen und Cumenius einen Anfang, denn er wenig ist gegen den Vorwurf, daß seine phrygischen Verbindungen Ausdrücke und Sätze seien. Entgegen in seiner Geschichte ist Cumenius zu Wittenberg, die Klemakischen Streitigkeiten in Hause, wo mit Jungius in Hamburg gehen diese traurige Beispiele, die wir hier nicht weiter ausführen, weil er mit der Schule nicht eine reformirten Kirche gelegt war, und weder man ihm für Lehrer, noch für Reformirten. Gleichwie man noch von ihm sagt, daß der Jugend übrig annahm, darauf zu verfeinern, so sagen der Geschichte habe an ihm sich einen Lehrreichen Beweis gegeben. Als in dieser Geschichte Gegenstand der Kirche und Schule, der sich in besonderen Jahrbuchern Lehrer Lehrmeinungen mit dem ehrerbietigen Zeugniß, daß sie bösen, der Kirche und der Schule, zum großen Nachtheile eines hätte nicht so ganz überlehen werden sollen, Cumenius ist auch einer auf Ursprung und Universität eine von der Gesellschaft von so hochmüthig, daß sich für sich der Gesellschaft Jesu Jugend hätte erziehen sollen. Und durch und von Spener wurde der Katechismusunterricht, wurden Katechismen wieder belebt. Die Namen sind uns unter hervor, und so kann auch bemerkt werden, daß einer Catechisation der Kirche auf, ganz, so viel wir wissen, angezeigt von dem Lehrer Wissen, der die Schule zu einer Kirche und Katechisirung machen wollte. Cumenius konnte um so weniger empfehlende werden, weil er Verneigung alle Gemüthes für Schulen hat gehegt.

Wenn wir einen Lehrer dem andern Revue betrachten, daß die Lehrer und Lehrerinnen der Schule, wie sie sich in Gesinnung und Thätigkeit, in Hingegangen Leistung, so ist doch jenen Beste noch zu bemerken, wenn man kann wohl sagen, daß in Lehrer-

zehnten Jahrhundert und namentlich in der zweiten Hälfte desselben geistiges Leben und Streben vorzugsweise durch die Calvinisten vertreten war, während in der lutherischen Kirche sich eine gewisse Verknöcherung mit ihren nachtheiligen Folgen nicht verkennen läßt. Nicht minder treten die Verdienste der katholischen Kirche um das Schulwesen in den Hintergrund, und Gregor XIII., dieser für Begründung und Erweckung eines streng katholischen und streng kirchlichen Unterrichts so höchst wichtige Papst, ist gar nicht erwähnt. Endlich ist auch Deutschland zu einseitig bevorzugt.

Das Jahrhundert nach dem westphälischen Frieden, welches den nächsten Abschnitt, S. 100—112 bildet, schildert das Hervortreten des Deutschen in den neuen Schulordnungen, und das Zurücktreten des Lateinischen, das nun als eine fremde Sprache (nicht mehr als zweite oder vielmehr als die eigentliche Muttersprache namentlich derer, welche eine höhere Bildung erstreben) und aus deutschen Grammatiken erlernt wird. Das Lateinischsprechen wird jetzt viel weniger geübt und statt der frühern lateinischen werden nun auch deutsche Dramen in den Schulen aufgeführt. Es war dieß in derselben Zeit, als zuerst Thomasius in Halle seine Vorlesungen in deutscher Sprache hielt. Mit der Muttersprache trat nun auch das unmittelbare Leben selbst hervor und machte sich als ein geistiges Gebiet geltend und damit der Realismus; mit der Muttersprache konnte aber auch erst das in der Tiefe des eigenen Herzens Empfundene und Gefühlte seinen Ausdruck erhalten, und damit der Pietismus; beides auch zuerst und zunächst in Halle. Noch mehr, wie das Lateinische, trat das Griechische in den Hintergrund, namentlich bei den Söhnen vornehmer Eltern, die sich statt dessen lieber mit dem Französischen beschäftigten, was seit Richelieu und Ludwig XIV. besonders auch in Deutschland so großen Einfluß gewann. Die noch heute bestehende Unsitte, daß sich Schüler vom Griechischen dispensiren lassen, um angeblich sich desto mehr dem Französischen und den neuern Sprachen zu beschäftigen, brach sich also damals Bahn, wo aus der deutsch-nationalen und lateinisch-gelehrten Bildung sich eine französisch-vornehme heraus zu bilden und sich in hochmüthiger Absonderung geltend zu machen suchte. Auch hier ist Halle, wo die verschiedenen Bildungskreise in gleicher Berechtigung und in gleicher Unterordnung unter Religion und Frömmigkeit bald neben einander traten, von ungemeiner Wichtigkeit.

Es ist für jene Zeit charakteristisch, hängt mit der zuletzt angegebenen Erscheinung innig zusammen und ist ein treuer Abdruck der damaligen Zustände des socialen Lebens, wo sich durch Ludwig XIV.

Alles absolut monarchisch gestaltete und nur dem Geburtsadel eine gewisse Berechtigung zugestanden wurde, daß nun auch eine Absonderung zwischen adelichen und bürgerlichen Schülern oder doch wenigstens ein Unterschied in Behandlung derselben in den Schulen, wie zum Theil auch in den ihnen zu lehrenden Unterrichtsgegenständen im Ganzen und Großen gemacht wurde, während bisher fast nur die Jesuiten einer solchen Ansicht gehuldigt hatten. Die 1734 gestiftete Universität Göttingen hat namentlich diese Absonderung als Erbe erhalten und als historisches Recht zu bewahren gesucht. Die besondern Ehrenplätze in den Hörsälen der Universitäten sind später auch von den Verfassern der Xenien gerügt worden, in den Worten:

Prinzen und Grafen sind hier von den übrigen Hörern gesondert.
Wohl! denn trennte der Stand nirgend, er trennte doch hier!

Lehrreich ist in dieser Beziehung besonders ein Görlitzer Schulprogramm von 1747. Wiederum sonderten sich auch die Studenten als das auserwählte Volk von den übrigen Staatsbürgern ab, wie denn 1693 in Jena, welcher Universität auch „der Schulfuchs" schon gegen 1550 seine Entstehung verdankt, die Bezeichnung „Philister" aufkam.

Es war diese Zeit überhaupt die der Absonderung nicht allein der Stände, des Lebens, sondern selbst auch der verschiedenen Gebiete des Wissens; es war die Zeit, wo die meisten Akademieen entstanden, oder die Vereine von Männern, in denen gleichsam die Fürsten der Wissenschaften verbunden waren, für welche Akademieen Leibnitz, der Mann der Höfe und Fürsten, besonders thätig war; es war eine Zeit, wo die Gelehrsamkeit in besondern Zeitschriften ihre besondern Organe erhielt; es war eine Zeit, wo die einzelnen Facultäten auf den Hochschulen sich schroffer von einander absonderten und wo neue Wissenschaften entstanden, die früher mit andern verbunden waren, wie Naturrecht und Kirchengeschichte; es war eine Zeit, wo namentlich die Religion, die bisher als ein gemeinsames Band alle Stände, alle Lebensgebiete, alle Wissenschaften umschlungen hatte, aus dem großen Vereine heraustrat und sich als Theologie vornehm absonderte — und erkaltete; es war eine Zeit, wo auch die didaktische Poesie immer weniger volksthümlich wurde, und wo statt der Bibel, die Luther so hoch hielt, und statt des Sprüchworts in witzigen Epigrammen und feinen zum Theil aus dem Auslande entlehnten Sinngedichten Lehren für besondere Lebenslagen gegeben wurden. Man kann wohl sagen, dem deutschen Gemüthe war das Wesen der Reformation, der deutschen Erziehung die Läuterung und Erweckung des religiösen Gefühls abhanden gekommen. Ein genaueres Eingehen auf die genannten und auf andere Eigenthüm-

lichkeiten jener Zeit, die damit innig zusammenhängen, wäre daher sehr wünschenswerth gewesen.

Ein Pädagog der vornehmen Stände war besonders der Engländer Locke, S. 112—135, der in seiner Jugend Medicin studirt hatte, und dadurch wie durch seinen Verkehr mit der hohen englischen Aristokratie auch die körperliche Pflege und den äußern Anstand: „die Kinder sollen tanzen lernen, sobald nur ihre Glieder dazu fähig sind", besonders berücksichtigt. Seine Erziehungsansichten sind gut zusammengestellt.

Eine Reaction gegen diese einseitige und zum Theil nur Eitelkeit und Dünkel hervorrufende Erziehungsweise der Vornehmen und Reichen, man vergl. über Locke S. 125, ist die durch Hermann August Francke begründete, die zunächst den Armen und Waisen zugewandt war, und das Hervortreten des Realschulwesens. Es ist dieß derselbe Gegensatz, den wir in dem Umschlage der starren Verstandestheologie in die glaubensinnige Gefühlswärme eines Spener und Francke sehen, in dem Gegensatze des starrgläubigen Leipzig und des neuauflebenden Halle, des scholastischen Schulgezänks auf andern Universitäten, und der frommen und gläubigen Herzensandacht in der heiligen Schrift, des bisherigen rohen Studentenlebens und der besonders durch Francke herbeigeführten bessern Zucht und Sitte, die jedoch eben als Extrem nicht frei war von einer einseitigen Gefühlsweichlichkeit. Spener in seinen piis desideriis oder Vorschlägen zur Besserung der evangelischen Kirche verlangt namentlich, daß mehr auf das Herz als auf den Kopf der Studirenden gewirkt werde. Halle wurde damals die Hauptstadt der protestantischen Theologie, in Halle selbst aber wurde das Waisenhaus die Hauptbildungsanstalt für das gesammte protestantische Deutschland, und erwuchs aus den geringen Anfängen einer Armen- und Waisenschule zu einer Pflegestätte aller Stände und aller Classen des Volks von den niedrigsten bis zu den höchsten. Ja selbst Lehrende und Lernende waren hier gewissermaßen zu einer Schule des gegenseitigen Unterrichts vereint, denn arme und von Francke's Geiste beseelte Theologen wirkten hier zunächst als Lehrer, und so wurde das Waisenhaus auch ein pädagogisches Seminar. Alle sollten durch Erziehung und Unterricht zu Gott hingeführt werden. Gebet und Gesang (der von H. v. R. nicht genug berücksichtigt ist) bildeten die allgemeine Grundlage dabei, und weil eine weichliche Gefühlsrichtung ein gewisses Uebergewicht behauptete, mochte öfter einer gesunden Jugendfrische geschadet werden, wie denn überhaupt das Classische und namentlich das Griechische, das Haupt-

element einer gesunden humanen Bildung, über dem Lesen des neuen Testaments vernachlässigt wurde, und damit auch die andere Seite griechischer Humanität, die Gymnastik.

Wenn nun auch die griechische Sprache als solche weniger getrieben wurde als anderwärts, so erfreute sich das Hebräische außer andern orientalischen Sprachen (S. 150) eben um seiner biblischen Wichtigkeit willen einer größern Pflege, ähnlich wie ja damals auch in England in Folge der puritanischen Strenge, die der alttestamentlichen Gesetzlichkeit sich mit besonderer Liebe zuwandte, das Hebräische einen größern Aufschwung erhielt. Neben der Betreibung des Französischen ist es auch namentlich wichtig, daß Francke ein besonderes Augenmerk auf das Deutsche richtete, die Vernachlässigung desselben auf die Schulen sehr bedauerte und zuerst einen „guten, deutschen Aufsatz" von seinen gereiften Schülern verlangte. Je weniger es ihm auf bloßes Wissen des Verstandes, sondern mehr auf Belebung des Gefühls ankam, desto mehr mußte damit die Muttersprache, denn nur in dieser kann sich dasselbe recht ausdrücken, in den Vordergrund treten. — Nach dreißigjährigem Wirken hinterließ Francke eine großartige Erziehungsanstalt oder vielmehr ein Stadtgebiet von Erziehungsanstalten, (gewissermaßen ein lateinisches Viertel, dem französischen in Paris vergleichbar), mit 2260 Kindern und 200 Lehrern. Aus dem Abschnitte über Francke's Wirksamkeit, S. 136—159, der leider etwas Abgerissenes hat, heben wir nur hervor die falsche Angabe S. 144, daß bei Francke's Tode 1727 das Pädagogium 82 Scholaren und 70 Lehrer und andere Personen gezählt habe, was schon durch S. 152 widerlegt wird, und die Behauptung S. 153, daß die Einheit des Ganzen leicht in Monotonie ausgeartet sein möchte. Der häufige Wechsel von Lehrern und namentlich von jungen Lehrern mit frischen Kräften, denn auf diesen Wechsel stützt sich die Behauptung, hatte gewiß viele und mancherlei Mängel, am wenigsten aber eine Monotonie herbeigeführt. Hieronymus Wolf, auf den sich H. v. R in der Note beruft, sagt auch davon kein Wort.

Am wenigsten befriedigt der Abschnitt „Nachwirkungen von Francke's Thätigkeit". Den Armen war durch Francke das Evangelium gepredigt, und diese predigten es wieder in christlicher Bruderliebe. Der Züllichauer Bürger Steinbart, der einen Sohn auf der lateinischen Schule zu Halle gehabt hatte, gründete wahrscheinlich schon 1719 das Züllichauische Waisenhaus mit einem Pädagogium, der Fuhrmann Buchen das Langendorff'sche, der Maurermeister Zahn das Bunzlauer Waisenhaus, — um nur die wichtigsten und berühmtesten zu nennen —, alle in Folge der Anregung, die von Halle ausging. Preußen wurde besonders die Pflege-

stätte dieser neuen Richtung. Hier wirkte namentlich in derselben Friedrich Wilhelm I., der allein im Königsbergischen und Litthauischen 1160 Dorfschulen gründete, dem gelehrten Wissen abgeneigt war und dagegen mit dem Volksschulwesen auch das Realschulwesen begünstigte; daher bald nach ihm Hecker 1747 die Berliner Realschule gründete.

An Francke's allseitige Thätigkeit schließen sich mit Recht die Realschulen, S. 159—172, an, zuerst so genannt in Halle von Christoph Semler 1739, im Gegensatze gegen die sogenannten Verbalschulen. Sie hängen innig zusammen mit dem um die Zeit des dreißigjährigen Krieges hervortretenden Studium der Muttersprache und mit der größern Beachtung des unmittelbaren Lebens, wie auch mit einem genauern Studium der Mathematik, als der Grundwissenschaft der Physik, Chemie u. s. w., deren Gesetze sich auf jene gründeten. Was die Grammatik für die verschiedenen Sprachen geworden, das wurde jetzt die früher so trockene und daher so vernachlässigte Mathematik für die verschiedenen Naturwissenschaften. Mit Recht sagt ein damals berühmter Schulmann, anknüpfend an die Aristotelische Unterscheidung in seinen Analyticis, von diesem gründlichen Betreiben der Mathematik, man lerne so auch das „warum", nicht mehr bloß das „daß". Dieses ist nämlich die Natur, jenes umfaßt die ihr zum Grunde liegenden Gesetze. In diesem Abschnitte ist die Geschichte der Berliner Realschule sehr ausführlich behandelt und dabei manches hier Fremdartige über das Verhältniß der Realschulen zu den Gymnasien hier eingeflochten; dagegen ist das 1745 nach dem Plane des Abts Jerusalem gegründete collegium Carolinum, das nicht allein neben einem Gymnasium eine Realschule sein sollte, sondern auch eine Lücke zwischen Gymnasien und Universitäten ausfüllen sollte, ähnlich wie dort zwischen Theorie und Praxis oder zwischen Idee und Wirklichkeit, ganz übergangen. Am wenigsten aber hätte hier England, der eigentliche Boden der Praxis und der Experimente, übergangen werden dürfen, wo der von Baco ausgestreute Same nun erst Früchte brachte und wo mit der 1660 errichteten königlichen Societät ein förmlicher Umschwung aller bisherigen Betreibung der Wissenschaften erfolgte. Hätte da nicht auch das sonst noch ungemein erweiterte Gebiet der Erziehung einige Berücksichtigung verdient? hätte da nicht der im sechszehnten und siebenzehnten Jahrhundert entstandene Unterricht der Taubstummen hervorgehoben werden müssen? und eben so die Schulen für Blinde und die Sonntagsschulen in den achtziger Jahren des achtzehnten Jahrhunderts? nicht das Militärbildungswesen, das besonders durch Ludwig XIV. begründet wurde? nicht die Handelsschulen und überhaupt die Anstalten für besondere Zweige des praktischen

Lebens? Kurz, die reale und praktische Richtung der Zeit machte sich nach allen Seiten hier geltend.

Eine Reaction gegen die Francke'sche Erziehungsrichtung, in welcher der Theologie Alles unterworfen ist, und Alles auf christlich praktische Bethätigung im unmittelbaren Leben hinzielt, ging später ebenfalls von Halle aus, durch Friedrich August Wolf, durch welchen die Pädagogik und namentlich die Philologie als selbstständig und selbstberechtigt von der Theologie losgerissen wurde, wovon im spätern Verlaufe des Buches, S. 347 u. f. w. gehandelt wird. Wolf kann mit mehr Recht ein Antipode von Francke als vom Philanthropisten Trapp genannt werden, wie dieß S. 309 geschieht. Die allgemein verbreitete Richtung auf das Leben und für das Leben, die den Realschulen zu Grunde lag, machte sich auch im gelehrten Schulwesen geltend, und mehrere Philologen betraten so eine neue reformatorische Bahn. So zuerst Gesner, dessen Lebens- und pädagogisches Bild S. 173—181 ungemein anziehend und ansprechend vom Verf. dargestellt ist. Wir heben daraus nur hervor, daß Gesner schon auf dem Gymnasio in Ansbach, wo er gebildet wurde, neben Latein und Griechisch auch Hebräisch, Syrisch und mehrere neuere Sprachen lernte, zum Beweise dafür, wie sich im Laufe der Zeit das Sprachstudium und namentlich das orientalische erweitert hatte. So hatte auch der berühmte Gryphius auf dem Gymnasium zu Fraustadt Hebräisch, Chaldäisch, Syrisch, Polnisch, Schwedisch getrieben und war dann erst auf das Gymnasium nach Danzig gegangen. Zwar fehlte es auch früher nicht an einzelnen Beispielen von großer Gelehrsamkeit im Hebräischen (wie z. B. Helwig S. 40), aber seit dem durch Francke an der Universität zu Halle gestifteten collegium orientale theologicum und seit dem gleichzeitig in England durch die Puritaner gehobenen Studium des Hebräischen wurden die orientalischen Sprachen überhaupt eifriger betrieben. Gesner verband mit dem Sprachstudium namentlich auch die Mathematik und war gegen die Ueberschätzung abstracter grammatischer Regeln, worüber er sich ausführlich äußert, wie früher Reander, mit dem er manche Aehnlichkeit hat, wie z. B. die theilweise Heranziehung von Realien in den Kreis des gelehrten Unterrichts. Ob Gesner, der, nach dem Vorgange von Thomasius, gegen das Latein bei Vorlesungen auftrat, den Einfluß auf Ernesti, S. 181—187, gehabt hat, wie S. 187 behauptet wird, ist schwerlich zu beweisen.

Nach Ernesti wird Rousseau S. 187—260 behandelt. Auch abgesehen von der großen Ausführlichkeit, mit der Rousseau's Leben und Ansichten dargelegt worden, kann für den Umfang dieser Blätter eine tiefeingehende

Betrachtung dieſes Abſchnitts nicht Raum finden, da es ſich ja kaum ein größerer Gegenſatz denken läßt als der auf ſtreng orthodox lutheriſchem Standpuncte H. v. R und der allen Principien des chriſtlichen Glaubens entgegenſtehende, ja dieſelben untergrabende Rouſſeau, der mit grenzenloſer, ja förmlich verwegener und furchtbarer Eitelkeit und ſtolzem Selbſtbewußtſein Gott entgegentritt. Wenn Rouſſeau ſein berühmtes Erziehungswerk Emil, das von S. 221 an im Auszuge mitgetheilt und beurtheilt wird, auf den Satz ſtützt, „daß der Menſch von Natur gut ſei", da läßt ſich erwarten, daß auch gegen die weitern Folgerungen und Ausführungen ſich auf jedem Schritte und Tritte ſehr reiche Gelegenheit zum Opponiren findet. Für Rouſſeau iſt dagegen in die Schranken getreten und hat H. v. R. Auffaſſung desſelben mehrfach bekämpft Dieſterweg, in den rheiniſchen Blättern für Erziehung und Unterricht, Band 35, Heft 3, S. 265 u. ſ. w. von 1847, und mit ihm Adalbert Rördanz, Band 36, Heft 3, S. 253—333, womit zu vergleichen Band 47, Heft 3, S. 297 —. Auf dieſen Streit, der zugleich einen wichtigen Beitrag zu den pädagogiſchen Gegenſätzen unſerer Zeit liefert, können wir hier nicht eingehen, und bemerken nur, daß H. v. R. in einer Beilage zum dritten Theile III. 2, 239—247 ſich gegen einen frühern Angriff von Dieſterweg vertheidigt.

Bei den Bekenntniſſen Rouſſeau's iſt uns aufgefallen, daß denſelben nur die eines Auguſtinus, mit dem jener auch S. 231 verglichen wird, und Hamann entgegengeſtellt werden, daß aber die confessiones des berühmten Pädagogen Comenius hier übergangen ſind. So richtig die Zuſammenſtellung der genannten Bekenntniſſe iſt, ſo wenig geeignet ſind andere Behauptungen, wie z. B., wenn es S. 197 heißt, bei Gelegenheit von Rouſſeau's bekannter Preisſchrift, daß die Fortſchritte der Wiſſenſchaften und Künſte den Sitten geſchadet haben: „er opferte Künſte und Wiſſenſchaften ſeiner Tugend mit dem eiſenharten Sinne eines Ikonoklaſten Knox." Dieſe Schrift Rouſſeau's enthält übrigens manches durchaus Wahre, wie namentlich eine richtige Schilderung der Zeit, von der Rouſſeau mit Recht ſagt: „angenehme Talente würden den nützlichen vorgezogen; wir hätten alles Mögliche, aber keine Bürger mehr." Dieß paßt auch auf Rouſſeau's Emil ſelbſt, welches Buch eben, weil es ſo ſchön und glänzend geſchrieben iſt, weil es gewiſſermaßen ein pädagogiſches Idyll iſt, bei aller Unwahrheit doch einen ſo ungemein großen Eindruck macht. Rouſſeau würde nimmer ſolche Macht geübt haben, wenn er nicht durch das Paradoxe ſeiner Anſichten und durch den Glanz ſeines Stils die Mitwelt bezaubert hätte. Es ſteht übrigens der Emil, worin Rouſſeau verlangt, es ſollten die Kinder ethiſch und intel-

lectuell gebildet werden, keineswegs im Widerſpruch mit ſeinen ſonſtigen Anſichten, wie S. 200 behauptet wird, ſondern er bekämpft nur die bisherige, nach ſeiner Anſicht falſche und weder ſittlich noch geiſtig förderliche Bildungsweiſe und ſchlägt eine neue Bahn ein. Er kennt nur einen Weg der Erziehung, die Erziehung in den Entwicklungsgang der Natur; er kennt nur eine Religion, die Naturreligion; er kennt zunächſt nur ein Buch, welches ſein Zögling leſen ſoll, den Robinſon. „Ein Buch", ſagt er, „iſt es, das mein Emil zuerſt leſen ſoll, — das ihm ſtets das erſte ſein wird. Es ſoll der Text ſein, von dem unſere Unterhaltungen über die menſchlichen Erfindungen und Wiſſenſchaften ausgehen, es ſoll der Prüfſtein ſein, an dem ich die Fortſchritte in der Urtheilskraft meines Zöglings erproben will, und ſo lange ſein Geſchmack einfach und natürlich bleibt u. ſ. w." Vergl. S. 251.

Wir läugnen durchaus nicht die vielen und großen Einſeitigkeiten Rouſſeau's, wie beſonders ſeine Vernichtung aller poſitiven Religion und alles häuslichen Lebens, aber außer manchen ungemein trefflichen und ſcharfen Beobachtungen und Lehren läßt es ſich nicht läugnen, daß er ſich auch große bleibende Verdienſte um eine geſunde und vernunftgemäße Erziehung erworben hat. Dahin rechnen wir zunächſt, und es hängt dieß mit ſeinem Zurückgehen auf die Natur innig zuſammen, die Hervorhebung des Leibes und ſeiner nothwendigen Kräftigung, damit, anders als bei Locke, eine geiſtige und leibliche Bildung in gegenſeitiger Wechſelwirkung zu einer geſunden Totalität erzielt werde. Dahin gehört ferner das Dringen auf eine methodiſch geſunde und natürliche Aneignung von Kenntniſſen, mehr durch Leben und Erfahrung als durch Lehren und Leſen, in lebendiger Wechſelwirkung der Auffaſſung von Außen und der Herausarbeitung aus dem Innern, während ſonſt gar zu häufig die Kenntniſſe nur von Außen einſeitig aus Büchern und maſſenweiſe aufgenommen und — nicht verdaut wurden, oder wohl gar ein unbeſtimmtes Gefühlsleben ohne beſtimmte Anſchauung genährt wurde. Am höchſten aber möchten wir anſchlagen Rouſſeau's Einfluß auf die Kinderzucht und auf eine menſchlichere und beſſere Behandlung der Kinder, die bisher, ſo zu ſagen, nicht mitzählten und bei denen er, indem er von ihren Rechten ſpricht, S. 238 und 242, einen ganz neuen Ton anſchlägt. Wohl iſt es größten Theils wahr, wenn H. v. R. S. 248 ſagt: „Behandelten früher unverſtändige, harte Lehrer die Knaben als todte Gefäße, in welche man lateiniſche Vocabeln, geometriſche Beweiſe u. ſ. w. hineinfüllte, ſo ſollen ſie alles ſelbſt erfinden; machten früher tyranniſche Lehrer überall ihre Autorität gewaltſam geltend, ſo ſoll plötzlich keine Autorität mehr gelten. Aus einem pädagogiſchen Siècle de Louis XIV. werden wir in eine

pädagogiſche Revolutionszeit verſetzt", aber Rouſſeau hat doch das Verdienſt, einen beſſern Weg hier zuerſt angebahnt zu haben und hat zuerſt darauf hingeführt, daß mit dem neunzehnten Jahrhundert eine beſſere Schulzucht und was immer damit zuſammenhängt — eine menſchlichere Kriegszucht Raum gewann. Die Menſchheit geht in ihrem Entwickelungsgange nicht immer auf ebener Bahn und bewegt ſich gar oft in Extremen und Gegenſätzen; Mäßigung iſt immer die ſchwierigſte aller Tugenden, und es iſt gar häufig erſt einer ſpätern Nachwelt verliehen, die Gegenſätze auszugleichen und Alles auf ein rechtes und vernünftiges Maß zurückzuführen. Wenn Luther von den Schulen ſeiner Zeit ſagte, „ſie waren rechte Kerker und Höllen, die Schulmeiſter aber Tyrannen und Stockmeiſter, und — die Jugend wurde allzu hart gehalten, ſo daß man ſie in den Schulen Märtyrer nannte", ſo konnte man dieß auch zum Theil von den Schulen des ſiebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts ſagen. Wir verweiſen in dieſer Hinſicht auf die Aeußerung des Verfaſſers ſelbſt, bei Gelegenheit des Philanthropins, S. 296, welches die pädagogiſchen Ideen Rouſſeau's, die dieſer nur als ein Ideal hingeſtellt und an einen Einzelnen, den Emil angeknüpft hatte, nun ins Leben einzuführen und in beſonderen Anſtalten zu verwirklichen ſucht. Rouſſeau und etwa Comenius ſind beſonders die Leitſterne der Philanthropins.

Wir haben oben die pädagogiſche Wichtigkeit von Halle hervorgehoben und wenden uns nun zu einem Orte, der auch von nicht geringer Bedeutung für das Unterrichtsweſen iſt, nur daß er mehr vereinzelte pädagogiſche Richtungen vertritt und in ihm das geſammte Gebiet der Erziehung nicht ſo um einen feſten und dauernden Mittelpunct ſich concentrirt, nämlich nach Deſſau, wo wir in unſern Tagen eines der bedeutendſten muſikaliſchen Lehrinſtitute, das von Friedrich Schneider, geſehen haben, und wo noch jetzt die gymnaſtiſche Heilanſtalt von Werner ſich eines großen Rufs erfreut. Ganz beſonders iſt aber Deſſau wichtig als Sitz des Philanthropinums, das S. 260—309 von H. v. R mit um ſo größerer Liebe und Genauigkeit geſchildert iſt, je näher er ſelbſt dieſem Fürſtenthume durch Geburt und Jugenderinnerungen ſteht. (S. 279 und 295 Anmerkungen.) Dieſer ganze Abſchnitt gehört durch Gerechtigkeit der Auffaſſung, Klarheit der Anſchauung und Wärme der Darſtellung zu den trefflichſten des ganzen Werks.

Baſedow und das von ihm 1774 gegründete Philanthropinum, das, wie ſchon der Name andeutet, in der Pädagogik dieſelbe Idee vertritt wie im politiſchen und ſocialen Leben Philadelphia als Stadt der Bruderliebe, machen übrigens keineswegs einen angenehmen Eindruck. Eitelkeit, Verflachung, Habgier, Marktſchreierei und alle die böſen Künſte eines

Lehrers, der keinen Begriff hat von der wahren Weihe seines Berufs und nur ein Miethling ist, treten uns hier in betrübender Weise entgegen und machen es erklärlich, wie Basedow noch in unsern Tagen förmlich zum Helden eines komischen Romans (Blasedow von Gutzkow) erwählt werden konnte, ähnlich wie er schon bei seinen Lebzeiten, 1779, in dem Romane Spitzbart mit dem Motto: parturiunt montes, nascetur ridiculus mus, eine traurige Berühmtheit erlangte. Ja es will uns fast vorkommen, als ob wir das Urbild zu den grotesk-komischen Schilderungen, welche Boz in seinem Niklas Nickleby von den pädagogischen Industrierittern in einem Theile Englands entwirft, in Basedow und seiner Tochter Emilie erblicken könnten. Die ungemein treffende Charakteristik Basedow's, die ein wahres Abbild der damaligen französischen Encyklopädisten ist, finden wir S. 264—267 mitgetheilt. Mit vollem Rechte und in höchst charakteristischen Zügen stellt ihn Göthe dem berühmten Lavater entgegen, während er in seinem unstäten und hastig-unruhigem Wesen, wie nicht minder in seinen Mißverhältnissen zu seinen Mitarbeitern, manches Aehnliche mit Pestalozzi hat, von dem er übrigens himmelweit verschieden ist Zwar besaß Basedow eine große Unverschämtheit, wenn es galt, seine Methode und seine Verdienste auszuposaunen, — „die Wirkungen", sagt er einmal, „wenn man die Mittel nicht sieht, sind unglaublich" S. 275 —, das Urtheil besonnener Sachkenner zu bestechen, wie selbst eines Kant und Hamann, — nur Herder ließ sich nicht irre machen, S. 318, — und Geldbeiträge für seine Anstalt förmlich zu erbetteln (S. 262, 274, 285), aber dennoch muß es uns auffallen, daß er so große Geldsummen und so wenig Zöglinge für sein Philanthropinum zusammenbrachte. 1778 waren 33 und 1782 auch nur 53 Pensionäre. Auch die Art, wie Kant in seiner Empfehlung des Philanthropinums, S. 287—290, die Geldangelegenheit so sehr hervorhebt, läßt vermuthen, daß ihn Basedow stark gedrängt hatte, und der gute Kant nicht umhin konnte, die Einnahmen desselben möglichst zu fördern. Man kann nicht umhin, eine Vergleichung anzustellen und den gewaltigen Unterschied wahrzunehmen zwischen der Weise, wie ein Francke seine Anstalten begründete, und wie ein Basedow. Wie der Grund, auf dem beide Männer bauten, und die Gründungsweise, deren sie sich bedienten, so auch die Erfolge. Auch die Vergleichung mit dem zwischen beiden in der Mitte stehenden Institute Pestalozzi's gibt zu ernstem Nachdenken reiche Gelegenheit. S. 423. Den widerwärtigsten Eindruck machen die Lieder und Gesänge, welche in Basedow's Schule gesungen wurden.

Unter den Männern, welche Einiges aus dem Philanthropinum in den Unterrichtskreis aufnahmen, ohne einer einseitigen Befangenheit zu

huldigen, wird mit Recht Meierotto in Berlin genannt, derſelbe, der auch zuerſt die deutſche Litteraturgeſchichte mit zu einem Unterrichtsgegenſtande der Gymnaſien gemacht, und darin zunächſt beſonders an Heinſius einen Nachfolger gefunden hat. Im Nachtrage S. 486—489 iſt die Hausordnung im Philanthropinum enthalten.

Nach kurzer Behandlung von Hamann, Herder, Fr. A. Wolf wird mit Peſtalozzi S. 364—476 und Beilage S. 489—514 die eigentliche Geſchichte der Erziehung geſchloſſen. Wenn das Sprüchwort finis coronat opus eine Wahrheit iſt, denn namentlich auch hier, und das um ſo mehr, weil der Verf. aus eigner Anſchauung und perſönlicher Erfahrung ſpricht, da er faſt dreiviertel Jahre in Iferten bei Peſtalozzi gelebt und ſchweigend beobachtet hat, S. 419—443, und ſo zum Theil Selbſtgelebtes und Selbſterfahrenes beſpricht, was freilich auch zur Folge hat, daß er bisweilen zu ſehr in manche zum Theil nur ihn berührende Einzelnheiten eingeht.

Wir enthalten uns jeder genauern Beſprechung und jedes längern Verweilens, wiewohl Manches, wie die Aeußerung über Methode S 441 und Peſtalozzi's Verhältniß zum Chriſtenthume S. 461 dazu Veranlaſſung geben könnte, theils um nicht unſere Anzeige zu weit auszudehnen, theils aber auch, weil die Litteratur über Peſtalozzi ſo groß und vielverbreitet iſt, weil wir noch ſehr Peſtalozzi'ſche Luft einathmen und in der Atmoſphäre ſeiner Anſchauung leben, und weil namentlich die Feier ſeines hundertjährigen Geburtstags 1845 Allen das Bild des edeln, liebenswürdigen und unglücklichen Mannes vor die Seele geführt und dem Gedächtniſſe eingeprägt hat; die Feier ſeines hundertjährigen Geburtstags, die auch für die Erziehungsgeſchichte der Gegenwart nicht ohne tiefe Bedeutung iſt, denn an dieſem Tage ſtanden noch Männer einmüthig bei einander, die ſeitdem durch eine weite Kluft getrennt ſind. Dieſer Geburtstag bildete, ähnlich wie einige Jahre vorher die hundertjährige Geburtstagsfeier der Univerſität Göttingen — und etwa die fünfundzwanzigjährige Jubelfeier Dieſterweg's — in Wahrheit einen großen Abſchnitt und Einſchnitt zwiſchen der Vergangenheit und Zukunft.

Es geht der Erziehungsgeſchichte des H. v. R., wie den Gedichten Homer's; auch ſie hört auf, endigt aber nicht, und iſt nicht zu einem feſten Abſchluſſe, nicht bis zur Gegenwart geführt. Alles, was in die Zeit nach Peſtalozzi fällt, iſt übergangen, bis auf einige wenige Ergänzungen, die wir im dritten Theile haben, beſonders in dem Abſchnitte von der Methode des Lateinlehrens, wo Hamilton, Jacotot und Ruthardt eine Stelle gefunden haben. Was Kant, Fichte, der übrigens S. 290 und 420 bei Gelegenheit Peſtalozzi's näher berückſichtigt iſt, und Herbart

für die Pädagogik geleistet, das hat Strümpell in einer Uebersicht zusammengestellt, und eben so hat der thätige Thaulow in Kiel Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht zum Gegenstande einer besondern Schrift gemacht, wovon bis jetzt der erste Theil — das Ganze soll deren drei enthalten — erschienen ist. In ähnlicher Weise sind schon früher Schleiermacher's pädagogische Vorlesungen herausgegeben. Diese Männer hat H. v. R. nicht mit in den Kreis seiner Geschichte gezogen; die Leistungen des unglücklichen Beneke, die besonders an Diesterweg einen warmen Verehrer gefunden haben, des Hegelianers Rosenkranz und des Herbartianers Waitz, der vorzugsweise Beachtung verdient, konnten natürlich nicht berücksichtigt werden, da sie zum Theil später erschienen, als unsere Geschichte; für die theologische oder confessionelle Pädagogik ist gegenwärtig Tübingen der Hauptort. Hier erschien 1851: Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpuncte des katholischen Glaubens, den auch Buß in Freiburg besonders vertritt, und 1853 die evangelische Pädagogik von Palmer.

So wenig die theoretische Pädagogik bis auf die Gegenwart geführt ist, eben so wenig ist das, was in der neuen und neuesten Zeit auf dem praktischen Gebiete geleistet worden ist, erwähnt, was überhaupt eine schwache Seite unsers Buches ist. Ich rechne dahin den gegenseitigen Unterricht, wofür namentlich Dänemark eine Zeit lang so thätig wirkte, die verschiedenen Pestalozzistiftungen, in Folge der durch die hundertjährige Geburtstagsfeier gegebenen Anregung, ganz besonders aber die verschiedenen Arten der Bethätigung christlicher Liebe an Armen, Gefangenen und Verwahrlosten, oder die Rettungshäuser, deren Hauptpflegestätte Horn bei Hamburg ist, von wo aus sie sich unter der Leitung des ungemein thätigen Wichern nicht allein in die verschiedensten Länder Europa's, sondern auch über die Grenzen unsers Erdtheils ausbreiten. Ueberall aber, in der Theorie wie in der Praxis, ist das Hauptstreben unserer Gegenwart, alle Erziehung und allen Unterricht, ähnlich wie im Anfange des vorigen Jahrhunderts, auf den Boden der heiligen Schrift und des positiven Christenthums zurückzuführen und auf diesem Grunde die verschiedenen Schulen aufzubauen. Sind doch sogar an manchen Orten Stimmen laut geworden, die heidnischen Classiker aus den Gymnasien zu entfernen und an ihre Stelle die Lectüre der Kirchenväter einzuführen.

Daß wir nicht auf eine Beurtheilung des dritten Bandes, aus dem wir hie und da Einzelnes angeführt haben, eingehen, haben wir schon oben erklärt, und dabei auch die Gründe dieses Verfahrens dargelegt. Indem wir so zum Anfange unserer Anzeige zurückkehren, scheiden wir

von dem greisen Verfasser mit aufrichtiger Hochachtung und herzlichem Danke für vielfache Belehrung und Anregung. Möge ihm Gott Kraft geben, dieses geistige Lieblingskind seines Alters noch lange zu pflegen, damit es schaffe und wirke Einsicht in die Vergangenheit, Muth in der Gegenwart und Vertrauen in die Zukunft.

Stralsund. Cramer.

Dr. G Thaulow, Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. Kiel, akad. Buchh. 2. Th. 1. Abth. 320 S. 1 Rthlr. 18 Sgr. 2. Abth. 424 S. 1 Rthlr. 24 Sgr. 3. Theil 322 S. 1 Rthlr. 18 Sgr.

Nachdem die Päd. Rev. im Allgemeinen ihr Urtheil über die Unersprießlichkeit dieser Arbeit (XXXVI, 176 f.) abgegeben hat, bleibt nur übrig, den Inhalt der seitdem erschienenen Bände anzuzeigen. Die Vorreden des Verfassers, resp. 50, 10 u. 34 Seiten, behalten den Charakter des Hin- und Herredens über alles mögliche, und wiederholen sich nicht nur selber, sondern außerdem finden sich auch im Text dieselben Gedanken über Hegel's Stellung zur Moral und zur Pädagogik, beziehungsweise die Erklärungen und Rechtfertigungen darüber, daß Hegel es zu einer wissenschaftlichen Darstellung beider nicht gebracht, und wie trotzdem die Bedeutung Hegel's für die Wissenschaft der Pädagogik nicht hoch genug anzuschlagen sei, vielfach immer aufs neue, und oft nicht einmal in neuen Wendungen vor. Nur darin möchte man Herrn Th. Recht geben, daß er immer wieder auf die Unerläßlichkeit pädagogischer Studien für die künftigen Lehrer zurückkommt. Aber das Rechte und wahrhaft Förderliche, das Studium der Schulpädagogik nach dem der allgemeinen Pädagogik, bedarf noch anderer Bedingungen, als der Einrichtung pädagogischer Professuren auf den Universitäten.

Gehen wir nun auf den Inhalt des Buches selbst ein, so können wir, trotz der Rechtfertigung in der Vorrede zu II., nicht genug uns verwundern über das, was der Verf. dem deutschen Publicum als Ferment einer wissenschaftlichen Pädagogik aus Hegel's Schriften darbietet. Es ist nämlich nicht mehr und nicht weniger, als ein gut Theil von Hegel's Philosophie der Geschichte, die offenbar als eine Geschichte der Erziehung selber dienen soll. Ja noch mehr, der Herr Verf. bietet für den zweiten Theil seines Buchs selber den folgenden Titel an: „Des Philosophen Hegel gesammte Weltanschauung ganz in seinen eigenen Worten und in einer ganz populären, für jeden Gebildeten durchaus faßlichen Sprache dargestellt." Unter diesem Titel, meint der Verf., würde sein Buch einen weiteren Leserkreis gefunden haben, nämlich an allen „Gebildeten", die jeder „im Grunde seines Herzens wünschten,

daß er Hegel kennte, die aber doch nicht philoſophiſch geſchult ſeien, um ſeine aparte Sprache zu verſtehen.“ Es handelt alſo dieſer zweite Theil von Erziehung gar nicht, wenn man nicht das dafür nehmen will, daß er handelt von der Geſchichte des Menſchengeſchlechts. Was nun Hegel darüber lehrt, das iſt hier in den Stellen aus ſeinen Werken dargeſtellt, welche ſogar für „Frauen und Volksſchullehrer verſtändlich“ ſind. — Die Vorrede handelt nun weiter — bis Seite 50 — über viele Dinge, welche Hegel und Hegel'ſche Philoſophie und philoſophiſches Studium betreffen; die ihr folgende Einleitung beweist dann: 1. von S. 5—19 aus Autoritäten, und 2. von S. 19—42 aus der Natur der Sache, daß ohne Geſchichte der Erziehung die Erziehungslehre ſelbſt keine Baſis habe, und daß ohne Kenntniß der Geſchichte der Erziehung ein Lehrer und Erzieher mit Sicherheit ſeinen Weg nicht verfolgen könne. Von S. 42—44 folgt dann 3. die Auseinanderſetzung, wie die Geſchichte der Erziehung auf der Philoſophie der Geſchichte baſirt. Der vierte Abſchnitt faßt von S. 44—50 zuſammen, was vor Hegel in der Philoſophie der Geſchichte geleiſtet iſt; der fünfte handelt von S. 50—87 über Hegel's Philoſophie der Geſchichte und ihr Verhältniß zu ſeinen übrigen Werken und ſeiner geſammten wiſſenſchaftlichen Anſchauung; der ſechste endlich behandelt von S. 87—94 die Compoſition des vorliegenden zweiten Theils, ſein Verhältniß zu bisherigen Werken über Geſchichte der Erziehung, und gibt die nöthigen Winke zur Erleichterung des Verſtändniſſes. Uns geht alſo hier vornehmlich der dritte Abſchnitt an. Der Verf. erklärt die Philoſophie der Geſchichte dahin, ſie ſei die Arbeit des Denkens, „die Weltgeſchichte als eine zuſammenhängende That zu erfaſſen, den Plan in der Geſchichte aufzudecken, den vernünftigen Zuſammenhang der Weltgeſchichte zu erkennen.“ Der Verf. baut alſo — wie Hegel und viele vor ihm — auf den Begriff einer Geſchichte der Menſchheit. Daß dieſer in ſich nicht ohne Widerſprüche, und wenigſtens nicht ohne Bedenken iſt, iſt in der Revue * nachgewieſen. Hiervon abgeſehen müſſen wir dem Verf. doch jedenfalls die Harmloſigkeit vorhalten, mit der er plötzlich ſeinen zu erweiſenden Satz für erwieſen nimmt. Denn er fährt fort nach jener Begriffsbeſtimmung: „Die folgenden Abſchnitte werden Genaueres über Entſtehung und Verlauf der Philoſophie der Geſchichte enthalten; hier kam es nur zunächſt darauf an, nachzuweiſen, daß dieſe Wiſſenſchaft die Baſis einer Geſchichte der Erziehung ſein muß. Da der Verf. aber darüber nichts nachgewieſen hat, denn die Definition der Philoſophie

* Päd. Revue XXV, 112 ff.

der Geſchichte kann unmöglich der Beweis ſein, ſo bleibt es noch immer nachzuweiſen, und ſomit iſt noch immer die Nothwendigkeit der Exiſtenz dieſes zweiten Bandes zweifelhaft. Wenigſtens ſcheinen uns die folgenden Worte auch keinen Beweis, wohl aber logiſche Fehler zu enthalten. Der Verf. fährt nämlich ſo fort: „Da nun die Erziehung des Menſchengeſchlechts ganz dasſelbe will, was die Philoſophie der Geſchichte beabſichtigt, ſo iſt eben auch nur daran zu erinnern, daß ſie ganz dasſelbe iſt, um das Reſultat zu gewinnen, daß die Geſchichte der Erziehung auf der Philoſophie der Geſchichte baſirt.“ Die Geſchichte der Erziehung braucht nicht „bloß ein Aggregat von pädagogiſchen und hiſtoriſchen Kenntniſſen“ zu ſein, wenn ſie ſich auch einen beſcheidenern Zweck ſetzt, als den, „unſere Gegenwart als Reſultat der Vergangenheit aufzuweiſen und in ihrer Miſſion zur Zukunft zu erfaſſen“, den ihr der Verf vindicirt.

Es folgen nun die Auszüge aus Hegel, mit den Ueberſchriften: I. Zur Geſchichte der Erziehung in der orientaliſchen Welt, S. 99 bis 184; II. zur Geſchichte der Erziehung in der griechiſchen Welt — bis S. 319, dann in der zweiten Abtheilung des zweiten Bandes: III. zur Geſchichte der Erziehung in der römiſchen (S. 3—62), und IV. in der chriſtlich-germaniſchen Welt — bis S. 415. Die Ueberſchriften mußten ſo wie geſchehen gewählt ſein; der Leſer dieſer Anzeige wird von Erziehung und Geſchichte der Erziehung nicht mehr etwas zu finden erwarten.

Noch mehr aber, als die Zumuthung, eine Sammlung von Stellen zur Philoſophie der Geſchichte für Hegel's Anſichten über Erziehung und Unterricht annehmen zu ſollen, hat uns theilweiſe der Inhalt des dritten Bandes in Erſtaunen geſetzt. Von den 321 Seiten desſelben ſind nämlich nicht weniger als 19 mit Bruchſtücken aus Hegel's Tagebuch, 113 mit Excerpten und 15 mit eignen Arbeiten aus Hegel's Gymnaſialzeit, Summa 147 Seiten mit Schülerarbeiten Hegel's angefüllt. Dieſe vermuthlich ſollen den dritten Band auch, nach dem Vorwort, dazu geeignet machen, als „werthvolles Geſchenk“ Secundanern und Primanern eines Gymnaſiums in die Hand gegeben zu werden. So werthvoll die hier abgedruckten Manuſcripte Hegel's auch für deſſen Familie ſein mögen, ſo unfruchtbar ſind ſie offenbar für Jedermann ſonſt, wenigſtens iſt der Beweis des Satzes, daß man als Schüler fleißig ſein müſſe, wenn man als Mann etwas bedeuten wolle, etwas zu ausführlich gerathen. — Der Reſt handelt im zweiten Abſchnitt von Hegel's Thätigkeit als Gymnaſialrector und Lehrer, die Gymnaſialreden nehmen davon wieder 72 Seiten ein, der Unterricht in der philoſophi-

ſchen Propädeutik andere 30 Seiten, theils in Herrn Thaulow's Darſtellung, theils in Hegel's Schreiben an Niethammer. Der dritte Abſchnitt endlich beſpricht Hegel als akademiſchen Lehrer. Aus Hegel's Werken iſt außer dem eben genannten in beiden nicht mehr viel enthalten, ſondern Herr Thaulow ſpricht theils ſelber über Hegel, theils läßt er Hotho und Roſenkranz das Wort. Das alles iſt natürlich ganz intereſſant; wie es aber zum Ferment für wiſſenſchaftliche Pädagogik werden ſoll, iſt in der That nicht einleuchtend.

Daß aber überhaupt aus Hegel für Pädagogik viel und das rechte zu gewinnen ſei, bezweifeln wir, und auch Herrn Thaulow's drei Bände werden nichts dagegen ausrichten, daß die Pädagogik durch eine richtige Pſychologie und Ethik — welche letztere namentlich nicht eine Naturgeſchichte des menſchlichen Willens iſt — wie durch die unabweisliche Forderung der Schule nach Antheil an der Erziehung auf andere Bahnen gelenkt iſt, als für die Hegel Anfang und Ende iſt.

L.

Das Erziehungsweſen der Schweiz. Unter Mitwirkung mehrerer ſchweizeriſcher Schulmänner dargeſtellt von H. Grunholzer, alt Seminardir. und J. Mann, L. a. d. Cantonsſchule in Frauenfeld. Zürich, Kiesling. 1. Bd. 268 S. 24 Sgr.

Eine Darſtellung des ſo mannigfaltigen, vielfach eigenthümlichen, und nach manchen Seiten hin lehrreichen Schulweſens der Schweizercantone iſt ein mühſames und verdienſtliches Unternehmen. Es iſt natürlich hier nicht der Ort, uns über die behandelte Sache nach dieſer oder jener Seite hin auszuſprechen, ſondern wir haben nur anzugeben, was das vorliegende Werk an Stoff darbietet. Zunächſt iſt es die geſetzliche Organiſation des Schulweſens, alſo die Einrichtung und Befugniß der betreffenden Behörden, die Schulſynoden, die Gliederung der Schulen, die Aufgaben der einzelnen Schulgattungen, die Art der Lehrerbildung ꝛc.; dann die ſtatiſtiſchen Angaben über die äußeren Mittel, Schulbeſuch, Lehrerperſonal ꝛc.; die erziehliche Wirkſamkeit der Schulen dagegen mit in den Kreis der Beſprechung zu ziehen, haben die Verf. vorläufig nicht beabſichtigt; auch iſt in der That nur an wenigen Stellen ihr ſubjectives Urtheil über die Inſtitutionen mit eingefloſſen. Die Darſtellung hat nicht für alle Cantone nach einem Schema geſchehen können, weil die Verhältniſſe in ihnen in der That zu ungleichförmig ſind. Der vorliegende erſte Band behandelt die Cantone: Zürich bis S. 65; Bern bis S. 149, Luzern bis 209, Schaffhauſen bis 241, Thurgau bis 261, Zug bis 268; das ſind alſo große und kleine, proteſtantiſche und katholiſche, conſervative und legal-radicale Cantone. Um an einem Beiſpiel zu zeigen, was die Verf. in den Kreis ihrer

Darstellung hineingezogen haben, geben wir den wesentlichen Inhalt eines Abschnitts näher an und wählen dazu den Canton Zürich. Zuerst wird die Stellung des Schulorganismus im Organismus des Staats dargestellt. Dann folgen die Angaben über die Primarschule (Volksschule), ihre Abstufung in Elementar- und Realschule, deren Lehrziele, Unterrichtsgang und Unterrichtsmittel, die Bildung der Primarlehrer, ihre amtliche Verpflichtung, das Schulcapitel, die Schulsynode, den Schulfonds, Schulgeld, Besoldung, Schulhäuser, Leistungen des Staats. Der folgende Abschnitt behandelt die Secundarschule (Bürgerschule), die Schulzeit, Schulgeld, Secundarlehrer, Schulgut, Schulpflege. Die Stadtschulen in Zürich und Winterthur sind darnach kurz für sich behandelt; ihnen folgen die cantonalen Lehranstalten: das Lehrerseminar, die landwirthschaftliche Schule und die höhern Lehranstalten, nämlich die Thierarzneischule, die Cantonsschule (Gymnasium und Industrieschule), die Universität. Die Unterrichtsgegenstände sind nur im Großen angegeben, dagegen sind die äußern Verhältnisse recht klar und ausführlich dargelegt. Ueber das Cadettenwesen ist kurz berichtet. Den Schluß bildet eine Notiz über die Privatschulen und das Schulbudget für 1853.

Wir wünschen, daß die Vollendung des Werks nicht lange auf sich warten lasse.

L.

F. Schmidt, Homer's Odyssee für die Jugend bearbeitet. Berlin, Behrend. 255 S. 25 Sgr.

Wir können diese Bearbeitung des Odyssee mit voller Ueberzeugung bestens empfehlen. Der Verf. hat nirgend den Stoff modernisirt, sondern er erzählt Homer nach mit der ganzen Frische und Unmittelbarkeit der Anschauung, durch welche er auch für die Jugend einen so großen Reiz und Zauber hat. Die eingedruckten 52 größeren und kleineren Holzschnitte sind glücklich gedacht und gut ausgeführt. In einer neuen Auflage sollte ihre Zahl noch vermehrt werden.

Erklärung.

Das Manuscript des Aufsatzes von Herrn Schulrath Graßmann: Die Sprachlehre in der Volksschule, abgedruckt im Decemberheft 1854 der Pädag. Revue, ist der Redaction bereits im Lauf des Sommers genannten Jahres übergeben, und schon vor dem 1. October nach Zürich zum Druck abgeschickt.

Auf meinen Wunsch bin ich zu dieser Erklärung autorisirt worden.

Stettin, den 10. Januar 1855. Langbein.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 3. März. 1855.

I. Abhandlungen.

Zur Schulpädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Zweiter Artikel: Wie bilden sich Lehrercollegien? *

Je lebendiger in der Lehrwelt das Bewußtsein wird, daß die Schule sich nicht mehr mit dem Lehrgeschäft in der engern Bedeutung begnügen dürfe, sondern die erziehende Aufgabe auch noch lösen müsse; je mehr das Familienleben die Lösung dieser Aufgabe den Schulen nahe legt; je ent-

* Es kann Niemand mehr als der Verf. bedauern, daß dieser Artikel zu früh und nicht gehörig vorbereitet erscheint. Es hätten vorauf gehen müssen mehrere Abhandlungen, als da sind über das Verhältniß der Regierung und der Zucht, über eine Regierungs- und Zuchtordnung in der Schule, über das Princip der christlichen Pädagogik, über die verschiedene Bedeutung der Schulstrafe ꝛc. Durch dieß Verfrühen ist um der Deutlichkeit willen manche Ausweichung vom directen Wege und manches Einschiebsel nöthig geworden, welches der Durchsichtigkeit für die Leser Abbruch gethan hat. Doch da unter dem hier besprochenen Thema am besten veranschaulicht werden konnte, was eine Schulpädagogik Eigenes habe, wovon die bisherigen Lehrbücher und Compendien der Pädagogik doch gar wenig aufweisen; da so unsere oft geführte Klage über den Mangel einer wahren Schulpädagogik doch an einem Puncte gerechtfertigt werden konnte: so schien diese Arbeit hier trotz aller ihrer nothwendigen Mängel doch gerechtfertigt.

Zu dieser Anmerkung des Verfassers muß ich noch eine Bemerkung hinzufügen. Die hier vorliegende Abhandlung ist bereits im Juli vorigen Jahres vollendet. Sie war für die letzten Hefte des Jahrgangs 1854 bestimmt. Diese Absicht mußte aufgegeben werden. Nach der ersten Abhandlung im Januarheft d. J. werden unsere Leser vielleicht nicht zunächst die hier folgende erwartet haben. Aber sie werden auch bald bemerken, daß sie, wenn auch nicht den Anfang, so doch den Mittelpunct der Schulpädagogik trifft. Ich habe daher gewünscht, daß sie nicht, wie es jetzt des Verfassers Wille war, bei Seite gelegt würde, weil ich hoffe, daß unsere Leser die mancherlei Episoden, die 1854 nicht mehr in eigenen Ausführungen vor dem Hauptthema vorweg behandelt werden konnten, schließlich lieber ertragen, als die Arbeit gar nicht sich vorgelegt sehen mögen. L.

ſchiedener ſelbſt Familienväter eine ſolche Aufgabe von den Schulen fordern; je klarer die Verordnungen der obern leitenden Schulbehörden, wer ſie nur verſtehen will, auf eine ſolche Thätigkeit der Schule hinweiſen; je deutlicher mahnend das Regen des ſich erneuernden Geiſtes in der Kirche und damit auch in den chriſtlichen Gemeinden zu den Schulen ſpricht: deſto mehr wird es Pflicht derer, die für das Werk der Jugenderziehung berufen ſind, ſich über dieſe Aufgabe ſelbſt klar zu werden; deſto beſtimmter müſſen die Bedingungen erörtert werden, die ihre Löſung ermöglichen; deſto genauer müſſen die Grenzen gezogen werden, innerhalb deren die Schule ſich zu bewegen hat.

Im Jahre 1851 hat die Revue im Juliheft S. 1—55 und Auguſtheft S. 91—114 die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete erörtert, und ſeit dieſer Zeit ſind die meiſten Aufſätze, nicht bloß die aus der Schulſtube datirten, Erweiterungen jener Frage und Durcharbeitungen einzelner Seiten derſelben. Die Revue hatte ſich zunächſt ja die Aufgabe geſtellt, die erziehende Seite der Schulen zur Sprache zu bringen, und dieſe durch möglichſt mannigfaltige Betrachtungen den Leſern nahe zu legen. Sie hat freilich dabei erfahren müſſen, daß man kurzweg ſagt: *ihre Forderungen ſind nicht ausführbar*; aber ſie hat ſich der Frage: ob denn die ſo Abſprechenden wirklich einen ernſten Verſuch gemacht haben? nicht immer erwehren können. Wenn ſie nun aber dieſe Frage ſogar öfters hat verneinen müſſen und zwar in allen denjenigen Fällen, wo nur Thatſächliches und alſo wirklich Ausgeführtes berichtet wurde, was freilich die Verneinenden nicht immer merkten, ſo darf ſie ſich auch nicht durch den Ruf nach dem Möglichen und Ausführbaren von ihren weiteren Erörterungen abhalten laſſen, vielmehr muß ſie ſich damit getröſten, daß, wer da ſäet, der ſäet auf Hoffnung. Dieſe Hoffnung, die ja nicht zu Schanden werden läßt, gibt daher auch Muth und Antrieb, die Frage nach der Erziehung durch die Schule von einer andern Seite zu erörtern.

Die Lehrbücher der Pädagogik laſſen die Frage in der Regel unerörtert, wenn der Zögling ſo weit geführt iſt, daß ſeine Erziehung nicht mehr durch die Familie, ſondern auch durch die Schule geſchehen ſoll, an welcher *mehrere* Lehrer zuſammenwirken. Man entwindet ſich der Schwierigkeit auf mancherlei Weiſe: Entweder man läßt das Kind zu rechter Zeit, d. h. nach dem geſetzlichen Alter, in die Schule eintreten, denkt und redet aber fort, wie wenn in der Schule auch ſo Ein Vater und ſo Eine Familie direct und indirect erzöge, und verſchließt ſo das Auge vor der eigentlichen Schwierigkeit; oder man läßt die Erziehung ſich vollführen durch den ſogenannten *Geiſt* der Schule, oder durch die

Schulordnung oder das Schulgeſetz, oder durch die Wiſſenſchaft und deren Betreibung, oder durch den Unterricht und das Unterrichten, dem man das Prädicat „erziehend“ unter allen Formen vindiciren zu können vermeint, oder durch eine ernſte Schulzucht, oder durch Religionsunterricht und was mit dieſem in Zuſammenhang gebracht werden kann; oder man hat nur noch eine Lehrſchule im engſten Sinne des Wortes im Auge und iſt der Meinung, daß die vollendete Erziehung eines Menſchen überhaupt nur durch einen vollendeten Erzieher geleitet werden könne; oder endlich man redet von einer Zuſammenwirkung von Haus und Schule und meint mit dieſem unbeſtimmten und darum eben Nichts ſagenden Begriffe die Sache gar ſchön abgethan zu haben. Wenn nun aber nach dem oben angezogenen Aufſatze die Schule eine eigenthümliche Aufgabe im Gebiete der Erziehung hat, worin ſie von Niemanden vertreten und durch Nichts erſetzt werden kann, für deren Löſung ſie darum auch verantwortlich iſt und deren Nichtlöſung ihr alſo als eine Unterlaſſungsſünde angerechnet werden muß: ſo darf man weder mit jenen obigen Ausflüchten und Ausbiegungen und Surrogaten, noch mit der beliebten Entſchuldigung der Unausführbarkeit ſich genügen laſſen, ſondern muß alle Wege und Stege aufſuchen, auf denen, und alle Mittel berathen, durch welche man der Löſung der Aufgabe näher kommt.

Man ſieht nun überall nur da einen Charakter ſich entwickeln, wo eine einheitliche Einwirkung ſich kund gibt, und wo namentlich ein Charakter die directen Erziehungsmittel gegenüber den indirecten handhabt; man nimmt gegentheils nicht ſelten da eine Verziehung wahr, wo entgegenſtehende Kräfte gleich ſtark ihre Wirkung auf den Zögling äußern. Es leidet entſchieden die Charakterbildung unter den mannigfaltigen gleich ſtarken und ſo ſich gegenſeitig ſtörenden und ſich aufhebenden Einflüſſen auf den jugendlichen Geiſt. Solche Wahrnehmung hat natürlich die Erziehung durch die Schulen, in denen mehrere Lehrer zuſammenwirken, nicht nur als eine unlösliche Aufgabe, ſondern wohl gar als ein unräthliches Unternehmen auffaſſen laſſen müſſen. Man hat nicht mit Unrecht auf die Gefahr aufmerkſam gemacht, welche ſich aus einer widerſprechenden Einwirkung des Hauſes und der Schule ergeben müſſe, und iſt denn auch wohl dahin gekommen, der Schule zuzumuthen, mit dem Hauſe, als dem mächtigeren Factor, Hand in Hand zu gehen, d. h. die erziehende Thätigkeit der Schule abhängig zu machen vom Hauſe, d. h. ſie ganz und gar zu annulliren. Obgleich nun in dem gedachten Aufſatze die eine Seite der Schwierigkeit, der Conflict der Schule und des Hauſes, dadurch beſeitigt iſt, daß das Erziehungsfeld der Schule im Großen und Ganzen dargelegt und einigermaßen ſchon begrenzt und als ein von der

Familieneinwirkung abgemarktes aufgewieſen worden iſt: ſo bleibt nun immerhin noch die andere Frage, wie denn die verſchiedenen Lehrer an einer Schule, welche entweder zugleich oder doch nach einander erziehend auf den Schüler einwirken, zu einem einheitlichen Thun gelangen können. Denn wenn eine Erziehung unter den in der Schule gegebenen Bedingungen gelungen oder auch nur denkbar ſein ſoll, ſo wird man die Vorausſetzung machen, daß die Lehrer ein Collegium bilden müſſen bis zu dem Maße der Einheitlichkeit, daß ſie in ihrer Geſammtwirkung auf den Zögling wie eine Perſon oder ſage man lieber, wie ein Charakter ſich kund geben. Dieſe oft nur geahnte, öfters gefühlte, auch wohl hie und da klar erkannte Nothwendigkeit hat denn auch mancherlei unbeſtimmte und beſtimmte Verſuche machen laſſen, aus den Lehrern ein Collegium in dem oben angegebenen Sinne zu bilden. Das Mißbehagen, was Jeder empfindet in der nicht übereinſtimmenden Wirkung ſeines Collegen, die Hemmung, die jeder in dem Zwieſpalt mit dem Collegen klar erkennt und täglich erfährt, die Ohnmächtigkeit, welche in jeder Schule wahrgenommen wird, in welcher eine collegialiſche Einheitlichkeit nicht gewonnen iſt, die Amtserſchwerungen nach allen denkbaren Seiten hin haben wohl auch eine Willigkeit zu näherer collegialiſcher Verbindung geweckt; dennoch ſcheint der Wunſch nach Verwirklichung an den meiſten Schulen zu den frommen zu gehören, wie er denn an manchen wohl gar auch zu den unerreichbaren Idealen gehört.

Wenn dieſes wiederum herbe und verletzend klingt, ſo wird man bei näherer Erwägung der mancherlei Beſtrebungen, zu ſolcher Einheit zu gelangen, doch zu dem Urtheile gedrängt, als habe man nicht oft den eigentlichen Weg hiezu gefunden. Man wird daher ſchon einmal die Erlaubniß geben müſſen, hierauf ein wenig näher einzugehen. Zunächſt die ſogenannte Gemüthlichkeit in dem geſelligen Zuſammenkommen der Collegen, wie ſie von manchen Schulen her als ein ſchönes Zeichen der Collegenſchaftlichkeit gerühmt wird, bildet an ſich bei weitem noch nicht ein Collegium, welches für die glückliche oder überhaupt realiſirbare Schulerziehung als vorhanden gedacht werden muß. Denn das geſellige Leben und ſeine Gemüthlichkeit hilft mit ſeinen Formen und mit ſeinem Tone über die innern Differenzen, entgegenſtehenden Anſichten und Ueberzeugungen hinweg, und läßt die tiefern Fragen, deren ſich nun einmal die Erziehung nicht entäußern kann, gar nicht aufkommen. Es iſt das ja das Eigenthümliche dieſer Gemüthlichkeit des conventionellen Lebens, daß man Alles, was dieſe Behäbigkeit des Zuſammenſeins ſtören könnte, entweder ſorgfältig umgeht oder durch einen Witz und eine glückliche

Lucius Mestrius Plutarch, ist wohl der bedeutendste Mann des Namens. Er ist geboren um 50 n. Chr. in Chäronea in Böotien, wo er auch den größten Teil seines Lebens verbracht hat. Er hat in Athen studiert und ist dann auf Reisen gegangen, die ihn nach Italien und Ägypten geführt haben. Rom hat er mehrere Male und sehr lange sich dort aufgehalten. Er hat dort Vorlesungen gehalten und hat sich einen großen Freundeskreis erworben. Auch Kaiser Trajan hat ihn geschätzt und ihn zum Konsular ernannt. Hadrian hat ihn zum Prokurator in Griechenland ernannt. Er hat sein Heimatland, Böotien, sehr geliebt und hat sich um dessen Hebung sehr verdient gemacht. Er hat eine Reihe von Ämtern bekleidet, so war er Archon, Priester des Apollon in Delphi, Leiter der Mysterien des Dionysos. Er ist gestorben um 125 n. Chr. Er ist ein Mann von großer Vielseitigkeit gewesen. Er hat Vorlesungen, die seine Persönlichkeit sehr charakterisieren, gehalten. Er hat Gespräche geführt, die er aufgezeichnet hat. Er hat Briefe geschrieben, die uns zum Teil erhalten sind. Er hat Biographien geschrieben, die uns zum Teil erhalten sind. Er hat Schriften verfaßt, die uns zum Teil erhalten sind. Er hat Schriften verfaßt, die uns nicht erhalten sind. Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit!

Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit!

Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit!

Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit! Er ist ein Schriftsteller, welche Vielseitigkeit und welche Fruchtbarkeit!

vermieden, ſondern dieſe wiſſenſchaftliche Thätigkeit erhält Geiſt und Herz ſcharf und friſch, um wieder erfriſchend weiter auf die Jugend zu wirken, und erhält das Auge klar und offen und empfindlich für die Eindrücke, welche das Leben und Treiben der Schuljugend macht. In ſolchem wiſſenſchaftlichen Streben der Lehrer und namentlich des Collegiums liegt eine Leuchte für die Jugend, welche den Weg der Jugend erhellt und auch wohl das Herz derſelben erwärmt. Exempla trahunt. Aus ſolcher wiſſenſchaftlichen Beſchäftigung ſchöpfen ſich die Lehrer, wie aus einer klaren Quelle, den ſtets erfriſchenden Trunk, der dann auch unwillkürlich und unbeabſichtigt den Schülern hingehalten wird, und auch ſie zum Schöpfen antreibt. Trinken ſehen erweckt Durſt. Wie ſelten nun aber auch ob der verſchiedenen Studienrichtungen und Studienhöhen der einzelnen Collegen auf dieſem Wege ſich die Collegenſchaften geſtalten, wie im beſten Falle ſich immer nur einige Collegen ſich ſo im Geiſte einen und an einander ſchließen, obgleich auch dieſes Streben der Einzelnen noch ein gar anerkennenswerthes iſt und bleibt, ſo muß doch auch hier die Klippe aufgewieſen werden, auf welche ſolche Fahrſtraße führen kann, und nach Erfahrungen geführt hat Wenn ſich — namentlich bei jüngern Lehrern, in denen das wiſſenſchaftliche Streben noch am lebendigſten zu ſein pflegt — nur zu leicht der wiſſenſchaftliche Lauf auf Gebiete begibt, von wo aus der Zuſammenhang mit der Schule und dem Schulunterrichte nicht mehr nachweisbar iſt, und wenn in dieſem ſich vertiefenden wiſſenſchaftlichen Treiben die volle Befriedigung und volles Genüge gefunden wird: ſo leidet gar oft darunter das Intereſſe und die Thätigkeit für die Schule, ſo daß der von ihr geforderte niedere und mechaniſche Dienſt als eine Störung des höhern Strebens angeſehen und darum mit einem gewiſſen Mißbehagen geübt wird. Man ſchränkt ſich dann auf das Nothwendige und Unerläßliche im Schuldienſte ein, und weigert wohl jede Anſtrengung und jedes Opfer an Zeit und Kraft, welches die erziehende Aufgabe der Schule beanſprucht. Ja man blickt wohl mit einer gewiſſen hochherrlichen Miene auf die deos minorum gentium herab, welche um die ihnen fruchtlos erſcheinende Aufgabe der Erziehung ſich abmühen, und nach ihren Anſichten das höhere Streben darüber aufgeben. Oder ſollten wirklich wohl immer die Schulen, an denen viele wiſſenſchaftliche Notabilitäten arbeiten, für die Erziehung die wirkſamſten ſein? Wer nicht abſichtlich vor den Wirkungen derjenigen Schulperiode, in der dieſer wiſſenſchaftliche Geiſt den einzigen oder doch den meiſt vortretenden Stempel abgab, ſeine Augen verſchloſſen hat, der wird dieſe Frage ſchwerlich bejahen können. Es kann auch nicht anders ſein, denn wo das Mittel, und auch das beſte und edelſte, zum Zwecke wird, da erreicht man das Mittel und kommt nicht zum Zwecke.

Endlich muß hier noch eines Strebens nach Hervorrufung von Lehrercollegien im höhern Sinne des Wortes gedacht werden. Das ist die Constituirung von *christlichen Gymnasien*. Da die Revue sich darüber im Märzheft 1852 des Weitern ausgesprochen hat, so kann es kein Mißverständniß geben, wenn die Begründung solcher Gymnasien auch hieher gezogen und ihnen so eine scheinbare geringe Wirkungssphäre beigelegt wird. Mögen die Erreger der Idee zunächst durch den Mangel an christlichem und kirchlichem Sinne, welchen sie in gewissen Regionen der staatlichen Gesellschaft wahrnehmen, sich angetrieben gefühlt haben; indem sie aber die Schulen zu den Pflanzstätten solcher Bildung erhoben wissen wollten, so sprachen sie damit, vielleicht ohne es sich selber deutlich zu sagen, den Schulen

eine erziehende Kraft zu

und hoffen von ihr

eine Frucht der Erziehung auf diesem Gebiete,

die sie von dem Baume der Familienerziehung nicht mehr pflücken zu können vermeinen. Dieß *erste* und *wichtige öffentliche* Geständniß über die erziehende Kraft der Schule war aber auch mit einer nothwendigen Vorbedingung

einer Ueberzeugungseinheit der Lehrer im christlichen Glauben

verbunden, d. h es ward damit nach Einer Seite hin ein Lehrer*collegium* gefordert. Wohl darf man sagen, diese innerliche und innerlichste Einheit sei das Wesenhafte zur Bildung eines wahren, zum Erziehen sich berechtigt haltenden Collegiums; man dürfte vielleicht sagen, daß nur die in dieser Glaubenseinheit stehenden Männer überhaupt sich zu einer charaktervollen Einheit verbinden können; dennoch ist vom Bekenntniß bis zum lebensvollen, d. h. lebengebenden und wieder entzündenden, also erziehlich wirkenden Glauben immer noch ein ziemlich großer Schritt, der durch jene Vorbedingung noch nicht an sich gethan ist. Auch, setzen wir hinzu, vollzieht sich die Schulerziehung nicht allein durch Religions*unterricht* und Religions*übung allein*, wie das (l. l.) nachgewiesen ist. Noch mehr: wenn jene Glaubenseinheit des Lehrercollegii nicht der Factor ist, der alle Institutionen und Veranstaltungen und Lehrstunden und Zuchthandhabung der Schule durchdringt, so kann die Gefahr entstehen, einen religiösen und kirchlichen Sinn angebaut zu haben, der von Frömmigkeit noch ziemlich weit entfernt sein kann. Oder gäbe es nicht große Eiferer in der Religion, die die göttlichen Ideen als eine *eigene* Vorstellungsmasse handhaben, aber als eine für sich *isolirte*, welche mit andern Vorstellungen und selbst mit den sittlichen unverknüpft erscheint? Es braucht wohl gegen ein Mißverstehen nicht von unsrer Seite gewarnt zu werden.

Ferne sei es, allen diesen hier berührten und auch andern nicht berührten derartigen Bestrebungen ihren Werth abzusprechen. Trägt ja doch die gemüthliche collegialische Lebensgemeinschaft dem eigenen Herzen Erquickung ein, die sich dann auch wohlthätig in der Zucht über die Jugend ergießt; hat doch der feine Ton unter den Collegen eine Kraft in sich, welche den Sinn des Erziehers für die Wahrnehmungen und den Willen für die Bekämpfung alles Unschönen, Ungebärdigen schärft und stärkt, zugleich aber auch der Zucht die öfters erniedrigende Derbheit oder auch die sorglose und unbewachte Burschikosheit nimmt; hat ja auch der in fester Schulordnung gehaltene Schulschritt das Moment der Gewöhnung in seinem Gefolge, welche sich wie eine feste Schutzmauer um Gesetz und Sitte legt und ein Bollwerk gegen die Angriffe der Verführung von Außen und Innen wird; brennt doch auf dem Heerde der Wissenschaftlichkeit die läuternde Flamme, welche die niederen und selbstischen Gelüste als Schlacken ausscheidet, und die Saiten des Geistes zum Miterklingen im höhern Chor spannt; ist ja doch in der Glaubenseinheit der Lehrer an den κατ' ἐξοχήν christlichen Gymnasien die erste und vornehmste Bedingung für eine erziehliche Befähigung eines Lehrercollegii gesetzt. Es sollte nur gesagt werden, daß mit diesen vereinzelten Bestrebungen nach diesen verschiedenen Richtungen hin die hochwichtige Angelegenheit einer Erziehung durch die Schule noch keinesweges erledigt sei, vielmehr mancherlei Täuschungen und fragliche Erwartungen in ihnen verborgen liegen, welche wohl auch den Blick in die Tiefe der Aufgabe trüben und mit Selbstgenügsamkeit das Thor dem Fortschreiten verschließen. Es sollte nur aufgewiesen werden, wie trotz dieser vereinzelten Bemühungen das Problem, wie ein Collegium zu einer Einheitlichkeit behufs der erziehlichen Wirksamkeit gelangen könne, noch als ein ungelöstes angesehen werden müsse, und es sich daher wohl der Mühe verlohne, einmal die Aufmerksamkeit der Lehrwelt auf diesen Punct zu richten, und auch diejenigen zur Forschung mit aufzufordern, welche schon das Ziel errungen zu haben vermeinen.

Darf die Erörterung hier den Begriff einer Schulerziehung aus dem angeführten Aufsatze her als bekannt voraussetzen, und die aus ihm sich ergebende Schlußforderung, daß nur ein bis zu einem bestimmten Charakter ausgeprägtes einheitliches Collegium an die Schulerziehung erfolgreich die Hand anlegen kann, als ein nicht erst hier zu erweisendes Zugeständniß ansehen: so muß doch an die beiden Hauptfactoren erinnert werden: Unterricht und Schulleben, durch welche sich die Schulerziehung als eine von der Familienerziehung gesonderte und nur von der Schule zu bietende, daher auch von ihr zu fordernde vollzieht, um

aus ihnen die Momente zu gewinnen, worin die Einheitlichkeit oder Uebereinstimmung der Lehrer eines Collegii erreicht sein muß.

Zunächst ist in Beziehung auf den Unterricht längst schon als nothwendig erkannt

1. eine Einheitlichkeit der Methode.

Diese hat zur Voraussetzung a. eine Uebereinstimmung in den Erklärungen von Begriffen, welche auf den verschiedenen Unterrichtsstufen eines und desselben Unterrichtsgegenstandes erörtert und angewandt werden; b. eine Uebereinstimmung in den Erklärungen von Begriffen, welche in den verwandten Gegenständen gegeben werden, z. B. in Lateinisch und Griechisch, in alten und neuern Sprachen, in der fremden und in der Muttersprache, in der Mathematik und im Rechnen, in der Geographie und in der Geschichte; c. eine Uebereinstimmung in dem Stofflichen des Unterrichts, d. h. daß Jeder wisse, was auf frühern Stufen gewonnen ist und was auf höhern Stufen gewonnen werden soll; d. eine Uebereinstimmung in der Unterrichtsmethodik im engern Sinne, d. h. in den Uebungen und in den Aufgaben, in der Frageweise und im Anspannen der geistigen Kraft der Schüler, in der Benutzung der häuslichen Thätigkeit und der in der Classe, und zwar eine Uebereinstimmung in der Art, daß jeder Lehrer darum weiß, wie es sein Vorgänger in allen diesen Dingen gehalten hat, und wie es sein Nachfolger auf der höhern Stufe darin halten wird.

Die Frage nun, welchen Zusammenhang diese Einheit in Beziehung auf Methodik innerhalb einer und derselben Schule mit der erziehlichen Wirksamkeit des Lehrercollegii habe, dürfte nicht eine ganz müßige sein, denn es wird dieß Streben nach methodischer Einheit auch wohl bisweilen da noch vermißt, wo man das Lehren in der Schule als die einzige Aufgabe ansieht. Eine wie geringe Bedeutung man diesem Momente für einen erfolgreichen Unterricht zuzugestehen scheint, das sagt schon die Litteratur, welche auf diesem Gebiete zwar mancherlei Schönes und Gutes über Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer zu Tage gefördert hat, aber sich immer noch nicht auf die Frage tief genug eingelassen hat, wie denn die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zu einer Bildung des Geistes und zwar im erziehlichen Sinne zusammen wirken können. Wenn nun die Lehrschule nicht einmal die erste Grundbedingung einer erfolgreichen Lehrthätigkeit scharf genug ins Auge gefaßt hat, so dürfen einige Andeutungen über die Bedeutung einer einheitlichen Methodik für die erziehliche Wirksamkeit der Schule nicht ganz überflüssig sein.

Man denke sich nur einmal den Unterricht eines Zöglings durch einen Mann ganz und gar geleitet. Auch er wird vom leichtern Stoffe

und Schriftſteller zum ſchwierigern übergehen, wird von leichteren zu ſchwierigeren Aufgaben vorſchreiten, wird vom Geben zum Nehmen laſſen und zum Selbſtſuchen des Schülers, vom Führen zum Begleiten und zum Anleiten, von Reproduction zur Erweiterung und zur Production ꝛc. ſtufenweiſe vorſchreiten; aber er wird das doch nicht thun und nicht thun können, wie wenn er auf irgend einer Stufe nicht genau wüßte, was er auf der vorigen Stufe gethan hat und was er auf der folgenden thun wird. Denn wenn er es thäte, ſo dürfte ſeinem Zöglinge der Charakter des Mannes leicht verdächtig erſcheinen, und die Erziehung durch denſelben ihr Ende erreicht haben. Sollte dieß Beiſpiel eines nicht wohl zu denkenden Falles als ein minder beweiſendes angeſehen werden, ſo dürfte es doch in manchen Collegien Methodenjäger geben, welche in dem Suchen nach dem Beſten immer und immer ändern und darüber das Beſſere ſelten treffen. Sie haben in der Regel gar bald ihre erziehliche Wirkſamkeit auf die Jugend verloren. Dieſe Jugend, namentlich wenn ſie gut geſchult iſt, d. h. wenn ſonſt in der Schule eine feſte Methode herrſcht, wird einen ſolchen hie und da von den eingeſchlagenen Wegen abſpringenden Methodiker wie das geſchulte Roß den ungeſchulten Reiter behandeln. So wie nun hier die Schüler ſich dem einzelnen Lehrer gegenüber verhalten, ſo auch die Jugend einer Schule dem Lehrercollegio gegenüber, wenn ſolches nicht eine einheitliche Methode aufweiſt und dem Schüler nicht das Bewußtſein aufdrängt, daß er, obwohl in verſchiedenen Claſſen, doch immer in demſelben Schulgange ſei. Auf allen Schritten und Tritten ſeines geiſtigen Lebens und Wachſens muß es ihm zum Bewußtſein kommen, daß nichts umſonſt gelernt, nichts ungeſtraft verſäumt, nichts vergeblich eingeübt, nichts ohne bittere Folgen vernachläßigt ſei. Nie und nie darf er inne werden, daß der Lehrer der Quinta nichts von den Uebungen in Serta wiſſe oder gar geringſchätzig auf dieſelben herabſehe; nie darf er zu einem Urtheile gelangen, als wenn die höheren Claſſen die Fehler und Mängel der niederen Claſſen erſt gut machen wollten, oder als wenn das Verdienſt wie Bemühung um ſeine Bildung ſich mit der Höhe der Schulclaſſen ſteigere; nie darf der Schüler zu der Erfahrung oder gar Erkenntniß kommen, als wäre der methodiſche Gang des Unterrichts ein Harlekinskleid, welches aus den Lappen der methodiſchen Einfälle der einzelnen Lehrer zuſammengeflickt wäre; nie darf aus dem Schulunterrichte dem Schüler das Bild entgegentreten, als hätte jeder Lehrer ſeine Lieblingsart und ſeine Lieblingsfelder und ſeine Lieblingsforderungen und ſeine Lieblingsthemata — die Schüler nennen dieſe ſogenannte individuelle Methode mit dem Namen Marotten —.

Welche Schule ſolche Erſcheinungen und ſolches Bewußtſein der Schüler nicht verhüten kann, die kann immerhin ſehr tüchtige und brave Lehrer haben, ſie kann immerhin Männer aufweiſen, welche einen tiefgreifenden erziehlichen Einfluß auf die Jugend üben; aber als Schule hat ſie ihre erziehliche Bedeutung verloren und wahre Charaktere werden nie aus ihr hervorgehen. Was ſie für den einen Lehrer und durch ihn gewonnen hat, das hat ſie für einen andern Lehrer durch jenen auch verloren. Die mit jeder Claſſe wechſelnde Hochachtung und Zuneigung und Pietät iſt eben ein Verdrängen einer frühern Hochachtung, Zuneigung und Pietät; der neue Gehorſam iſt ein Abſtreifen des alten Gehorſams und die Fügung in neue Formen auf den ſpäteren Stufen iſt eine Erhebung aus den bisherigen als gerechtfertigt erkannten und als gerechtfertigt gepredigten Formen. Es iſt ein ſtetes Emancipiren, und wenn auf der letzten Schulſtufe dann nicht mehr eine Perſönlichkeit ſtark genug iſt, durch rein perſönlichen Einfluß die auf fünf bis ſechs Stufen emancipationsſüchtig gewordene Jugend noch zu binden, dann emancipirt ſie ſich ſelbſt, und auch in dieſem Falle gewiß dann, wenn das letzte Wort dieſes Mannes verklungen iſt. Wollten doch unſere praktiſchen Pädagogen ſich in ihre Schulzeit zurückverſetzen und ſich der mancherlei Verachtungsäußerungen erinnern, welche in höheren Claſſen über die Lehrer der früheren Claſſen laut wurden, und wollten ſie einmal heute, wo ſie es doch wohl vermöchten, den Urſachen ſolchen trüben Geſinnungswechſels nachſpüren, ſie würden ihn nicht ſowohl in den einzelnen Perſönlichkeiten finden, als vielmehr darin, daß ihnen in jedem Lehrer eine iſolirte Perſönlichkeit im Unterrichte entgegentrat, die daher auch nur ſo lange bedeutungsvoll und leider auch nur ſo lange anerkennenswerth und achtungsvoll blieb, als nicht auf einer höhern Stufe eine andere Perſönlichkeit mit ihrer Subjectivität jene aus dem Beſitze verdrängte. Iſt doch die Unterrichtsform faſt die einzige Form des Umganges zwiſchen Lehrer und Schüler, ja, ſoll ſie in der Lehrſchule wirklich die einzige ſein, ſo wird man auch einräumen müſſen, daß die ſehr ſchönen, aber bunten Methoden ſchließlich ein Bild in die Seele des Zöglings werfen, was fürwahr nicht dazu tauglich iſt, ihn von innen heraus zu einem Charakter zu bilden. Möge gar nicht einmal darauf hingewieſen werden, wie ſolche in der Methode uneinige Schulen den Lehrer iſoliren, und ſo den Schüler in ein eigenthümliches und verſchiedenes Verhältniß zu jedem einzelnen Lehrer ſetzen, wie ſich daraus für manche Lehrer gar bittere Lebenstage und Kämpfe ergeben, und wie die Schüler ſich gleichſam ihre Lieblingslehrer ausſuchen und dem Einen gehorchen und dem Andern trotzen, hier ſich

beugen, dort renitiren, hier fleißig ſind, dort muthwillig ſich verſäumen, hier Liebe und Anhänglichkeit verrathen und dort Mißachtung an den Tag legen; aber wohl ſei daran erinnert, daß dieſe Thätigkeit und dieß Behaben der Schüler nach Maßgabe der einzelnen Lehrer ſchon der Stempel einer Charakterloſigkeit iſt, den die Schule aufgedrückt hat.

Doch nicht bloß dieſer handgreifliche Schaden für die Erziehung erwächst aus dieſem Mangel an Uebereinſtimmung in der Methode, ſondern ein tieferes Uebel wird genährt, welches durch die beſten Zuchtmittel und die ſalbungsreichſten Reden nicht beſeitigt und paralyſirt werden kann. Man rechnet dahin leicht eine Flüchtigkeit der Stimmungen, welche durch dieſe wechſelnden Sympathieen angebaut wird, und eine Bereitwilligkeit im Aufgeben der Ueberzeugungen, die aus dieſen wechſelnden Hinneigungen ſich entwickelt, und eine Kritik, welche aus dieſem ſteten Ueberwinden der früheren Standpuncte erwächst, und eine Herzensleere und Gemüthloſigkeit, die ſich aus dem Herumtummeln in den verſchiedenſten Sympathieen und Beſtrebungen und in den wechſelnden geiſtigen Richtungen endlich herausſtellt, und ein unbewußt vorhandenes Suchen nach Wechſel und ein Gefühl der Langweiligkeit in allen Ausdauer und Beharrlichkeit erfordernden Beſtrebungen und Thätigkeiten, welches ſich als das traurige Endergebniß ſo mancher Schulbemühung ohne ſolche Einheitlichkeit nur zu kenntlich macht. Das ſind lauter geiſtige Zuſtände, welche man eben nicht ganz ableugnet, aber doch gar gerne den heutigen ſocialen Lebensverhältniſſen allein aufzubürden geneigt iſt, ohne ſich geſtehen zu wollen, daß die Schulen ihres Theils dazu beſtens mitwirken, anſtatt es eben zu bekämpfen, und durch eine vollkommene Einheitlichkeit und Continuität dem Geiſte des Schülers ein Bild entgegen zu halten und durch die Zucht der Gewöhnung ihm ein Siegel aufzudrücken zum Schutze gegen die leichtfertigen Hände des geſelligen und ſocialen Lebens. Ein noch tieferer Schade aber liegt auf einem andern Felde und zwar auf dem eigenthümlichſten Erziehungsfelde der Schule, den man daher auch nicht mehr mit dem freilich ſehr populär gewordenen Gemeinplatz über die neben der Schule mitwirkenden Erziehungsfactoren von dem Schuldregiſter der Schule auslöſchen kann. Auch da nämlich, wo man die Schule nur als Lehranſtalt anzuſehen geneigt iſt, tritt der Fall gar oft ein, daß die Schule dem Schüler als eine Einheit entgegentreten muß. Man denke nur an Verſetzungen, Cenſuren, Strafen, Geſetze, Schulordnungen. Wie muß der von dieſem Gewichte betroffene Schüler hierüber denken, wenn er ſtündlich oder doch von Claſſe zu Claſſe die Zerfahrenheit der Schule in ihrem

wesentlichsten und eigenthümlichsten Elemente wahrnimmt? Wie steht es da um die moralische und erziehliche Wirksamkeit der Schule, wenn sie dem Schüler einen Schulbeschluß verkündet und in die Hand gibt, den er als den Ausdruck der Meinung eines bestimmten Lehrers zu erkennen geneigt ist und als solchen ihn auch nur auffaßt? Das verdanke ich dem und dem! Dieß Wort, welches der Schüler dem Schulbeschlusse gegenüber hält, ist mit anderen Worten ein Ausspruch, der die Schule Lügen straft, wenn sie sich als Totalität hiebei kund gegeben haben will. Möchten doch solche Aeußerungen eben so selten sein, wie die Lehrer sie vernehmen, und so bedeutungslos sein, wie die Lehrer sie halten! Welcher tiefe Schaden aber in dieser factischen Auffassung der Schule von Seiten des Schülers liege, wie ihm damit der rechte Gesichtspunct, unter welchem er auch andere Institutionen des bürgerlichen, staatlichen und kirchlichen Lebens ansehen soll, gänzlich verrückt und in das Gebiet der Willkür des Einzelnen und der Subjectivität verlegt ist, das mag hier nur angedeutet werden. Einen nicht minder betrübenden Widerspruch wird der Schüler entdecken müssen zwischen Wort und That der Schule, wenn dieselbe nicht umhin kann, den Schüler zu ermahnen zu einer Hingabe an eine höhere Idee, an ein Ganzes, zu einem Opfer des subjectiven Gelüstes an einen gemeinsamen Zweck, zu einem willigen Dienst für das Gemeinsame; wenn sie ihm manche Gesetze, Einrichtungen, Anforderungen, Beschränkungen nur verständlich machen kann, indem sie ihm begreiflich macht, wie selbige aus der Idee der Einheit der Schule, des gemeinsamen Zweckes oder auch nur des Massenunterrichtes fließen. Wird und muß der Schüler nicht ob solcher Ermahnungen und Beweisführungen stutzig werden, wenn er an seinen Lehrern nichts von diesem Aufgeben des subjectiven Beliebens wahrnimmt, sondern Jeden seine Weise geltend machen sieht? Wo die Lehrer nicht einmal in dem Wesentlichsten, in der Methode, sich einigen konnten, wo die Idee des Gemeinsamen nicht die Subjectivität der Lehrer überwinden konnte, da wird die Schule schwerlich sich rühmen können, in ihren Schülern den rechten Gemeingeist, heiße er der fürs Vaterland oder die Kirche oder die bürgerliche Gemeinde, geweckt oder gar anerzogen zu haben. Und bedarf nicht dieser in unserer industriellen Zeit abhanden gekommene gesunde Gemeingeist einer vorzüglichen Pflege, wenn es besser werden soll, und muß der nicht von der Schulerziehung erwartet werden? Das ist aber nicht möglich, wenn nicht die dem Schüler als Musterbilder vorstehenden Lehrer einen solchen Gemeingeist für die Anstalt an den Tag legen, und wenn nicht die den Schüler erziehende und tragende und nährende Anstalt durch und durch solchen Geist athmet.

Und ob ſie ihn athme? — Das ſagt ſich der Schüler aus der Einheit der Unterrichtsmethode zunächſt, denn ſie berührt ihn zuerſt und zumeiſt.

Solche Einheit in der Methode iſt aber nicht anders als durch eine Einheit in den Anſichten über Ziel und Zweck des Unterrichtes der beſtimmten Anſtalt zu gewinnen. Dazu gehört Einſicht überhaupt und Einheit der Anſicht a. über die Aufgabe der Schule überhaupt und der beſtimmten Schule im Beſondern, und b. über die Bedeutung jedes einzelnen Unterrichtsgegenſtandes und deſſen Mitwirkung zu dem beſondern Zwecke der beſtimmten Anſtalt. Es gehört dazu c. eine Einheit des Intereſſes an allen Gegenſtänden des Unterrichtes, welche dem Zwecke dienen und d. an dem methodiſchen Fortſchritte in allen Unterrichtszweigen auf allen Unterrichtsſtufen der Schule.

Ohne dieſe Bedingung iſt eine einheitliche Unterrichtsmethode entweder gar nicht zu erreichen, — wie ſie ja Manchem wieder zu dem undenkbaren Ideale gehört, welches jede Individualität ertödten und den einzelnen Lehrer tyranniſiren würde — oder ſie wird zu einer lebens- und kraftloſen formalen Einheit, welche ſelbſt todt auch die Schülergeiſter ertödtet, und gegen welche eine gewiſſe neuere pädagogiſche Richtung mit vollem Rechte geeifert hat, und in deren Bloßlegung und Bekämpfung ſie ein Ruhmesfeld gewonnen hat, welches freilich zu beſtellen ſie nicht gewußt hat. Wenn man hier und dort durch recht genaue Beſtimmung der Penſen von Claſſe zu Claſſe, durch Controle des Fortſchreitens von Monat zu Monat, durch Bewachung des Unterrichtes in einzelnen Stunden ſich eingeredet hat, nun eine Einheit in dem oben angegebenen Sinne erzielt zu haben, ſo iſt ein ſolcher Irrthum einer ſolchen großen Mühewaltung und Kraftanſtrengung wohl zu verzeihen; aber der Geiſt macht die Methode und nur die Form kann vorgeſchrieben und überwacht werden. Der Phariſäer und der Zöllner gingen zu derſelben Stunde in denſelben Tempel, und hoben beide ihre Augen nicht auf und beteten beide. Man meine doch auch nicht, daß der Schülergeiſt das in ſich vermitteln könne, wofür die reifen Lehrergeiſter die Vermittlung nicht haben finden können, denn was den Lehrern noch gar nahe verwandt erſcheinen dürfte, dazwiſchen liegt dem Schüler noch eine große unausfüllbare Kluft. Wird die Methode nicht aus Einem Geiſte herausgearbeitet, der durch alle Subjectivitäten noch und durch alle Individualitäten hindurchblitzt: ſo hilft alle äußere Uebereinſtimmung nichts. Ohne dieſen Einen Geiſt, der aus der Einſicht über das Weſen und den Zweck der Schule und über die Bedeutung der einzelnen Unterrichtsfächer für dieſen Zweck allein gewonnen werden kann, iſt es

für die Lehrer ganz unmöglich, einerlei Methode inne zu halten, selbst wenn sie auch wollten.

Eher wird man zugestehen, daß vorhanden sein müsse

2. eine Einheit in der Regierung der Schule. Man verstehe dieß Wort im Sinne von Waitz, wonach es kurz und verständlich alle die Veranstaltungen bezeichnet, wodurch der Wille des Zöglings in Thätigkeit gesetzt wird und zwar als Wille. Man kann sich auch, wenn die Schleiermacher'sche Vorstellung den Lesern geläufiger sein sollte, darunter die directen Erziehungsmittel denken. Dahin gehört nun a. das Schulleben, — ein Wort, was der Revue freilich oft nachgesprochen, aber nicht immer verstanden ist, welches aus dem Wesen der Schule quellen und mit dem Zwecke der Anstalt in innigster Wechselwirkung stehen muß, und sich von Realschule nicht so ohne Weiteres auf Gymnasium und Volksschule übertragen läßt; b. der freie Unterricht, welcher der Erreger und der Probirstein des eigenen Schülerwollens ist, und daher nur fruchtbar zu Stande kommen kann, wenn durch die Schule die Einheit der Methode hindurch geht; c. die Motive und Hebel der Thätigkeit und des Gehorsams.

Wenn ein Schulleben in der Schule vorhanden ist, so ist dieses schon der Ausdruck einer collegialischen Einheit, denn ohne diese kann jenes gar nicht erblühen. Es ist zwar dasselbe bereits nach so vielen Seiten hin in der Revue erörtert, daß hier füglich darüber geschwiegen werden kann; indessen muß hier daran erinnert werden, daß das Schulleben in den Gymnasien sich nicht auf dem mehr realen Boden der höhern Bürgerschule, sondern auf dem geistigen, um nicht zu sagen idealen Boden der Wissenschaftlichkeit zu bewegen hat, daß das Reale für den Gymnasiasten das classische Alterthum und die alte Geschichte, nicht aber die Gegenwart und ihre Industrie ist (siehe Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule); daß das für ein solches Schulleben nothwendige künstlerische Streben sich nicht in Maschinenzeichnen und im Volksliede, sondern in griechischen Säulenordnungen und in der musica sacra ausmünden muß; daß die Vorbereitungen und Vorarbeiten für Schulfeste im Freien nicht im Vermessen und Pflanzenbestimmen des Festortes, sondern im Aufsuchen von parallelen Ortsschilderungen in griechischen und römischen Dichtern bestehen muß; daß man nicht nach Ritter'schem Begriffe die Gegenden aufzufassen, sondern sie mit griechischen Phantasiebildern zu beleben anleitet; kurz, daß man nicht die Gegenwart, sondern die Antike in den Mittelpunct solcher Feste stellt. Von Sturm ist hier gar Manches zu lernen für das Schulleben. Doch da die Sache hier nicht her gehört, so muß diese Andeutung ge-

nügen. Mögen lieber noch einige Fingerzeige für den freien Unterricht an den Gymnaſien freundlich aufgenommen werden. Er wird ſeine Belebung am meiſten durch das vorhin angedeutete Schulleben finden. Das Feld ſei die alt-claſſiſche Litteratur; die Arbeiten ſeien ganz beſtimmte Themata, welche ein gründliches Leſen und Erwägen eines mäßigen, vom Lehrer angegebenen und dargebotenen Umfanges eines oder mehrerer Schriftſteller bedingen; ſie ſeien ſo angelegt, daß die Arbeiten verſchiedener Schüler wiederum zuſammen als ein Ganzes gefaßt werden können, und ſo irgend eine Seite des antiken Lebens, Dichtens, Denkens aufzufaſſen nöthigen. Die Themata ſeien ſo gewählt, daß das Alterthum, wie es in den Schriftſtellern und Kunſtwerken vorliegt, als der reale Boden betrachtet wird, aus welchem der Schüler durch eigenes Wandeln und Forſchen ſich den Gedanken über antikes Leben, Dichten und Denken ſelbſt erarbeitet, und dann die Ergebniſſe ſeiner Anſtrengung ſeinen Commilitonen mittheilt. Nur was der Schüler ſich ſelber ſo aus dem Schachte der Alten ſchürft, iſt ſein bleibendes Eigenthum und wird ihm mit allen den Schlacken noch immer ein Wertheres ſein, als das gediegene Gold, was ihm der Lehrer hinreicht, und bei dem er keine andere Mühe hatte, als die des Nehmens. Hier gilt es auch: wie gewonnen, ſo zerronnen. Das Erarbeiten als ſolches iſt das wahre Beſitzergreifen, nicht das Ererben. Ohne Einheit in dieſer Leitung führt auch dieſes Treiben zu Zerſtreuung und erzieht nicht mehr. Schülervereine, aus einem Geiſte der Schule geleitet, können zu gar mächtigen Willenshebeln werden, und nehmen überhaupt in der Maſſenerziehung der Schulen eine noch bei weitem nicht genug gewürdigte Stellung und Bedeutung ein. Doch müſſen ſie nicht Werk und Laſt eines, ſondern aller Lehrer, d. h. der Anſtalt ſein.

Möge man dieſe kurzen Andeutungen über dieſe beiden Momente der Regierung, das Schulleben und den freien Unterricht, als einen Nachweis anſehen, daß das Gymnaſium ganz andere Uebungsfelder des Willens, ein anderes Reale, eine andere Art der Uebung des praktiſchen Sinnes als die höhere Bürgerſchule hat und haben muß; aber auch als eine Hinweiſung darauf, daß in dieſen beiden Momenten die Willensübungen der erziehenden Schule gegeben ſind, deren die Lehrſchule leider zu ſehr ermangelt, die daher trotz des ſchönen Lehrreſultates doch Niemanden ſchließlich befriedigt, ja eigentlich ſo wenig auf ihrem eigenſten Felde geleiſtet hat, daß ſelbſt ihre Lehrkräftigkeit ſogar von vielen Seiten in Frage und Anklage geſtellt iſt.

Bedeutungsvoller für den vorliegenden Zweck iſt aber das dritte aufgezählte Moment der Regierung, nämlich die Motive des Willens.

Auf keinem Felde der Pädagogik möchte man wohl mehr wildes Kraut und Unkraut, wenn nicht Giftpflanzen finden, als auf diesem, und nirgend ist die Gärtnerscheere und das Gartenmesser stumpfer als hier. Denn wohl hat man hie und da gestutzt und gekappt, aber nur immer die Wasserreiser und Seitenschößlinge weggeschnitten. Man hat den Stamm und die Wurzel geschont, weil ja doch ein gesundes Holz an jenem, und an dieser doch die Saugefaserchen wären, welche aus der Erde Nahrung zögen und so das Todte zum Leben und zum Lichte brächten und einen organischen Proceß einleiteten und vermittelten. So steht denn gar oft Ehrgefühl, Ehrtrieb und Ehrgeiz neben Gesetzesauctorität und unbedingtem Gehorsam und darunter gemischt die Liebe zur Wissenschaft, zum Lehrer und zur Anstalt; auch fehlt nicht Ethik und Moral auf dem Stamme der sich frei entwickelnden göttlichen Natur des Menschen, und um diesen Stamm stehen als Wurzelsprossen die gesund genannten, von der gütigen Mutter Natur mitgegebenen und eingepflanzten sittlichen und ästhetischen Willensäußerungen des Geistes (resp. Fleisches), welche ihre Pflege von der Hand der Schule empfangen sollen. Naturgemäße Entwickelung, Humanität, Allseitigkeit, Individualität, Selbstständigkeit, Freiheit ꝛc. sind als Richtschnüre für die Gärtner und von den Gärtnern ausgespannt. Da schlägt nun neuerdings der alte Stamm, den man für verdorrt erachtete, weil er die Pfropfreiser der modernen Culturpflanzen nicht forttreiben wollte, der alte Stamm mit seinen starken Aesten, das Christenthum, schlägt urplötzlich aus, und zeigt ein Grünen, wie wenn ein Frühling nach einem langen Winter aufgestiegen wäre, der auch solche Pflanzen wieder zum Leben weckt, welche im Mondlichte der Neucultur nicht gedeihen konnten. Christliche Gesinnung soll die alte, auf's Neue hervorgesuchte Richtschnur der erziehenden Schule werden. Der Ruf nach und die Gründung von *christlichen Gymnasien* bezieht sich ja *nicht auf den Lehrinhalt*, sondern auf die *Regierung*, berührt viel weniger die Erkenntniß als die Willensmotive, viel weniger das Wissensgebiet als das der Gesinnung. Wer die Sache anders versteht und anders deutet, der dürfte sie mißverstehen, und wer sie auf's Lehrgebiet verlegt, der dürfte die Sache selbst so ziemlich bei Seite gelegt haben. Ein christlicher Geist soll die Schule durchdringen, erleuchten, regieren. Das ist ein Geist, der nicht die Ehre und das Ehrgefühl nimmt, sondern ihm zur rechten Ehre verhilft, der das Gesetz abthut, um ihm die rechte Kraft im Glauben zu geben, der den rechten Gehorsam pflanzt und der Liebe zur Wissenschaft die höhere Weihe, der Liebe zum Lehrer und zur Anstalt die wahre Wärme gibt, welcher der Ethik und Moral das wahre Princip und der reichen menschlichen Natur den Baum

des Erkenntniſſes des Guten und Böſen wieder vorhält, und der gütig Mutter Natur mit ihren Gaben die rechte Stelle anweist. Das iſt Geiſt, der da alle die Erziehungs- und Regierungsprincipien erſt auf ih wahren Werth zurückführt und die in vereinzeltem Vordrängen ſchäd wirkenden Regierungsmotive zu einem einheitlichen Bündel bindet die Scheunen, und das Unkraut auffammelt zum Verbrennen.

Es bedarf bei den Leſern der Revue nicht erſt des Beweiſes, von Erziehung nicht die Rede ſein könne, wo die Schulregierung kei Einheit hat, d. h. wo man ſich in den directen Erziehungsmitt widerſpricht. Oder könnte wirklich von denen eine Erziehung gele werden, die ſich direct widerſprechen, wenn der Eine an die Gn Gottes und der Andere an den freien Willen des Menſchen appelli wenn der Eine eine unverdorbene, der Andere eine verdorbene Na des Menſchen vorausſetzt; wenn der Eine Buße und der Andere Selb ermannung, der Eine Demuth und der Andere Hochmuth, der Ei Ergebung und der Andere Erhebung, der Eine Beſſerung, der And Bekehrung predigt? Es bedarf nicht erſt des Beweiſes, daß ſolc innerſte Widerſpruch im Regimente ein wirkliches Verderben die zu erziehende Jugend iſt, denn ſelbiger bewirkt eine Begriffsv wirrung über die wahre Bedeutung des menſchlich Seins und damit auch aller ethiſchen Verhältniſſe im u teſten Umfange des Wortes. Sind nicht die noch nicht aus rungenen Kämpfe der Neuzeit (es wird nur hier aus Noth daran e nert) Zeugniß ſolcher Begriffsverwirrung? Werden ſie eher ausgekä ſein, als bis dieſe Verwirrung überwunden und beſeitigt iſt? Wer aber gerne vor dieſen weltgeſchichtlichen Erſcheinungen das Auge ſchließt, der dürfte doch, wenn anders er ſehen kann, ſelbſt ſchon der Schule unter den Kindern und Knaben Geiſter finden, welche in Beziehung auf die Auffaſſung der ſittlichen Begriffe und Verhält für gänzlich geiſteswirre halten muß. Das kann auch nicht anc ſein. Machen die in dem Geiſte herrſchenden Vorſtellungen den ſchluß zur That, ſo muß ſich ja eine Verwirrtheit einfinden, we widerſprechende Begriffe zu gleicher Lebendigkeit der Vorſtellung in Geiſte des Kindes gebracht werden, wo einerſeits der natürliche Me als das Höchſte und andererſeits Gott als ſolches ihm vorgeſtellt w ſie muß ſich einſtellen, wo man zwar Gott noch nicht in Worten leugnet, aber ihn durch die Bedeutung des eigenen Ich entfernt, man dem Knaben eine Ehrfurcht vor dem anpredigen will, dem n die Ehre nicht gibt. Je mehr nun (wer mag es leugnen?) in der hä lichen Erziehung jenes wirre Gemiſch von Göttlichem und Menſchlich

Im Jahre 1844 z. Ostern zur Confirmation in der Kirche. Im Herbste war ich wieder einmal recht schwer krank, und Niemand glaubte, daß ich mit dem Leben davon kommen würde. Ich selbst hatte mich schon ganz in Gottes Willen ergeben, und war ganz ruhig und getrost. Da kam mir plötzlich der Gedanke, ich müsse noch einmal in die Kirche, um meinen Gott und Heiland zu loben und zu preisen, und ich wurde auch wirklich wieder gesund.

Im Jahre 1846 zum Abendmahl.

Im Jahre 1847 wurde ich in die Handlung gethan, und blieb da 3 Jahre. Ich hatte es da sehr gut, und wurde von meinen Herrschaften wie ein Kind gehalten. Ich hatte mich auch sehr gut in die Arbeit gefunden, und es ging mir alles recht leicht von Statten. Ich hatte auch Gelegenheit, viel zu lernen, und that es auch gerne. Ich hatte auch Zeit, mich mit Lesen zu unterhalten, und las viele gute Bücher. Ich hatte auch Gelegenheit, in die Kirche zu gehen, und that es auch gerne. Ich hatte auch Zeit, mich mit Singen zu unterhalten, und sang viele gute Lieder. Ich hatte auch Gelegenheit, in die Schule zu gehen, und that es auch gerne. Ich hatte auch Zeit, mich mit Spielen zu unterhalten, und spielte viele gute Spiele

dem Rohrkampe der Schule in das freie Feld des Lebens verpflanzt wird. Noch mehr. Je jünger das Kind ist, desto mehr muß die Idee ihm durch die Form verständlich gemacht und in der bestimmt ausgeprägten Form nahe gebracht werden. Ihm ist die Idee der Regierung nur so weit verständlich, als sie sich ihm in der Form der Zucht offenbart, und die Predigt und die Ermahnung und Ermunterung hat für dasselbe nur so weit einen überzeugenden Inhalt, als die Zucht das Wort zur Wahrheit macht und der Idee eine Realität gibt. Der Knabe schon und noch mehr der Jüngling vergleicht unwillkürlich Wort und That, Idee und Wirklichkeit, und je weiter seine Entwickelung ist, desto widerwärtiger ist ihm der Widerspruch. So bleibt das Kind unerzogen und der Jüngling entwindet sich innerlich mit einer gewissen Berechtigung der Zucht und wirft damit die Idee der Regierung als eine ohnmächtige weg, wenn die Schule der Einheit der Zucht ermangelt. So bilden sich denn in den edelsten Jünglingen zumeist die mancherlei Verirrungen und Abirrungen, die im schönen Gewande von Jünglingsidealen auftauchend ihn oft für sein ganzes Leben in eine schiefe Bahn lenken.

So kann denn nun nach diesem langen Eingange die Erörterung der Frage unternommen werden:

wie sich solche Lehrercollegien bilden.

Um nicht auf den so leicht erhobenen Widerspruch der Unausführbarkeit zu stoßen oder durch eine Rücksichtnahme auf die in der Wirklichkeit vorhandenen und Niemanden verborgenen Hemmnisse zu einer Casuistik zu gelangen, welche doch nie alle Fälle umfassen kann, so sei der Fall gedacht, wo entweder für eine neu gegründete Schule sich erst ein neues Collegium bildet oder wo durch einen neuen Director, der nicht aus dem betreffenden Collegio genommen wurde, mit der Schule ein neuer Anlauf genommen wird.

I.

Um zu einer Einheit in der Methode zu gelangen

a. seien alle Besprechungen über Methodik gemeinschaftlich.

Wenn man leicht meint, daß sich dieß ja überall wohl von selbst verstände, und diese Bedingung also auch überall vorhanden sei: so sei zunächst hier erinnert, was in der Revue Januar und März 1853 über die häuslichen Aufgaben gesagt ist.* Ob die darin geforderte Einheit der Schule in diesem Theile der Unterrichtsmethode überall

* Die geehrten Leser werden hier ausdrücklich ersucht, jenen Aufsatz sich hier bis ins Einzelne zu vergegenwärtigen, da er eine Seite unseres Thema ganz umfaßt und die Wiederholung derselben Gedanken für Schreiber und Leser nicht angenehm ist.

vorhanden ſei, das iſt eine Frage, die hier weder bejaht noch verneint werden kann. Schon in dieſer einen Seite des Unterrichtes iſt ausgeſprochen, daß in den Berathungen der Lehrercollegien über die Claſſenpenſen, womit man ſich doch wohl an manchen Schulen ſchon genügen läßt, nur erſt ein Abſtecken des Feldes gegeben iſt, auf welchem die methodiſchen Berathungen ſich bewegen ſollen. Wie an der Beſtimmung über die Menge, die Art, den Umfang, die Zeit der Ablieferung der häuslichen Aufgaben, die ja Schulaufgaben und Schulforderungen und nicht mehr Aufgaben und Forderungen des einzelnen Lehrers ſein ſollen, ſich für alle Claſſen alle Lehrer betheiligen müſſen, wenn die Idee eine Wahrheit werden ſoll: ſo müſſen auch alle Lehrer an der Berathung über den Unterrichtsgang aller Lehrgegenſtände aller Claſſen Theil nehmen. Es muß ein Ergebniß dieſer einmüthigen Berathungen ſein, welcherlei Uebungen in dieſer oder jener Claſſe, dieſem oder jenem Gegenſtande als die vorherrſchenden angeſehen werden ſollen; welche Frageweiſe in dieſem oder jenem Gegenſtande die vorherrſchende ſein müſſe, welche geiſtige Kraft beanſprucht, welche Fertigkeit erzielt, welcherlei Sicherheit erreicht werden ſolle. Alle Lehrer müſſen darum wiſſen, von welchen Erklärungen man ausgehen, zu welchen Ergebniſſen der Beobachtung oder auch der Reflexion man gelangen wolle.

Da man vielleicht geneigt iſt, hier ſogleich an eine Unausführbarkeit zu denken: ſo wollen die geehrten Leſer es zu Gute halten, wenn ſie in die Conferenzſtube geführt werden. Nachdem nämlich die Penſen für jede Claſſe in jedem Gegenſtande feſtgeſtellt ſind und ſo die Dispoſition gemacht iſt für die weiteren methodiſchen Arbeiten, dann wird das Lehrercollegium gruppirt und den einzelnen Gruppen folgende einzelne Aufgaben geſtellt: A. Alte Sprachen: a. Grammatik, b. Lectüre, c. ſchriftliche und mündliche Uebungen. B. Neue Sprachen nach denſelben Seiten hin. C. Die Mutterſprache: a. Grammatik, b. Lehrſtoff, c. Aufſätze. D. Mathematik: a. Anſchauungslehre und Vorübung, b. ſyſtematiſcher Theil, c. Aufgaben. E. Geſchichte und Geographie: a. alte, b. neue. F. Naturkunde und Phyſik. G. Rechnen und Schreiben. H. Zeichnen. J. Singen. (K. Turnen.) Die Fachlehrer und Jeder, der überhaupt in einem ſolchen Gegenſtande unterrichtet, muß zu der einzelnen Lehrergruppe gehören, und nach Belieben kann ſonſt Jeder ſich zu jeder beliebigen geſellen. Einer der Collegen wird zum Vorſitzenden und ein Anderer zum Referenten (Protokollführer) ernannt. Jede dieſer Gruppen hat nun den ihr überwieſenen Lehrgegenſtand bis ins Einzelnſte hinein zu berathen und die Ergebniſſe dieſer Berathungen nebſt den Motiven niederzuſchreiben. Der Director, welcher ja ohnehin zu einigen dieſer Gruppen gehören

muß, wird in Kenntniß erhalten, wann die Collegen zu ſolchen Berathungen zuſammen treten, um nach Belieben ſich daran betheiligen zu können. Ob ſie das im Conferenzzimmer der Schule oder in den Privatwohnungen der einzelnen Lehrer vornehmen wollen, welches letztere den Vorzug verdienen dürfte, das bleibt freigeſtellt. Des Directors Pflicht iſt es aber, dem Vorſitzenden das Alles an litterariſchen und methodiſchen Hülfsmitteln zu bieten, was auf die Berathungen einen Einfluß gewinnen könnte oder nach ſeiner Meinung gewinnen ſollte. Ohne Erinnerung verſteht es ſich von ſelbſt, daß den betreffenden Gruppen die Staatsverordnungen und Behördenanordnungen zur Beachtung zugewieſen werden müſſen, ſchon um deſſentwillen, damit bei ſolchen Gelegenheiten jeder Lehrer ſich einmal wieder einpräge, was denn bereits durch Verordnungen feſtgeſtellt ſei, und wie groß deren Tragweite ſei. Im Uebrigen bleibt es jeder dieſer Gruppen anheim gegeben, wie ſie ſich ihrer Aufgabe entledigen wolle; ob etwa ſo, daß man gleich debattirend beginnt, oder daß man an Vorſchläge, die von Einzelnen vorgelegt werden, anknüpft; oder daß man die vorhandenen Methoden und Uebungen kritiſch durchmuſtert und ihre Beibehaltung oder Beſſerung feſtſetzt; oder daß man die vorhandenen, die Methode mehr oder minder beſtimmenden Lehrbücher durchmuſtert. Dieſe beiden letzteren Wege dürften am öfteſten eingeſchlagen werden müſſen, wenn eben nicht eine neue Schule beginnt, ſondern wenn es nur ein Beſinnen über die Methode in der Schule gilt. — Dieſe Referate gehen alle an den Director, und wenn in den einzelnen Gruppen Controverſen, unerledigte Fragen, ganz überſehene Puncte vorhanden ſind, ſo führt er dann in einer Specialconferenz der betreffenden Collegen dieſe zur möglichſten Erledigung, und ſucht namentlich die Vermittlung widerſtreitender Anſichten hier in dieſem engern Kreiſe zu erzielen. — Dann bereitet er die Sache für die allgemeine Conferenz vor, indem er 1. die Puncte hervorhebt, welche als übereinſtimmende Anſichten der Collegen zur Kenntniß Aller kommen müſſen; 2. die Puncte zur Berathung ſtellt, welche als ſich widerſprechende oder doch auseinander gehende nicht in der Schule neben einander ſich Geltung verſchaffen dürfen; 3 die Puncte für Alle zur Frage ſtellt, welche als unerledigte durchaus für einen ſichern methodiſchen Schritt des Ganzen zur Entſcheidung gebracht ſein müſſen. Daß hiebei die häuslichen Aufgaben einen weſentlichen Theil der Berathungen ausmachen werden, verſteht ſich von ſelbſt. Auch braucht wohl nicht erinnert zu werden, daß die Lehrergruppen nicht bindende Beſchlüſſe faſſen dürfen, ſondern daß ihre Arbeit nur als eine Vorarbeit für die eigentlichen Conferenzberathungen angeſehen werden müſſen; denn, abgeſehen von anderen leicht zu

trachtenden Inconvenienzen, nimmt man nur zu oft wahr, daß dieſe Lehrer bald bei ihren Berathungen für das beſtimmte Fach die anderen Unterrichtsfächer mit deren Anſprüchen an die Schülerthätigkeit, wie leider ſo oft die eifrigen Lehrer, aus dem Auge verlieren, und ſo eine Kraftverwendung der Schüler beanſpruchen, welche nicht eingeräumt werden kann und darf. — Wenn dieſe Berathungen und Feſtſtellungen mehr oder minder den Charakter allgemeiner Beſtimmungen haben werden, ſo werden nun die einzelnen Claſſen und zwar jede für ſich von den Lehrern der Claſſe unter dem Vorſitze des Directors in Berathung genommen, um ſo von allen Lehrern, die zugleich dieſelben Knaben unterrichten, überſehen zu laſſen, was jeder Einzelne und wie er es in jedem Gegenſtande treibt. Führen dieſe Claſſenberathungen, wie es nicht ſelten der Fall ſein dürfte, zu Erwägungen, welche die vorhin gefaßten Allgemeinbeſchlüſſe irgendwie modificiren, ſo ſind dann auch die Puncte wieder einer allgemeinen Schlußconferenz vorzulegen, doch nur als Mittheilungen. Dieſe Modificationen können und werden in den Fällen eintreten, wenn der Director aus Kenntniß der Lehrerperſönlichkeiten und Lehrercapacitäten ſich ſagen muß, daß mancher Lehrer, dem aus mancherlei inneren und äußeren Rückſichten der fragliche Unterrichtsgegenſtand nicht abgenommen werden kann, zu manchen Uebungen nicht die rechte Befähigung hat, während er für andere Seiten des Unterrichtes wohl geeignet iſt Mit Schonung der Perſonen wird der Director dann ſolcherlei Uebungen anderen Lehrern oder auch anderen Claſſen zuweiſen, und ſo auch die Penſen ein wenig verſchieben. Denn er muß und wird den Grundgedanken feſthalten und zur Geltung in der Praxis bringen müſſen, daß *Nichts* als Lehrpenſum auf dem Papiere ſteht, wofür er keine geeignete Lehrkraft hat, weil nichts in der Schule ſo geeignet iſt, die Fäulnißgährung einzuleiten, als die nominellen Schulpenſen in den Acten und Berichten, denen der Unterricht kein Leben geben kann. Durch dieſe Beſprechungen muß jeder Lehrer ſo weit dann endlich inſtruirt ſein, daß er nicht nur für ſeinen ſpeciellen Lehrgegenſtand, ſondern für alle Lehrgegenſtände der Claſſen, in denen er unterrichtet, den Lehrplan niederzuſchreiben im Stande iſt. Der Director überträgt daher nun auch die Darſtellung des Lehrplans den einzelnen Lehrern, nimmt dieſe Arbeit zu den Schulacten *als die Baſis zu künftigen Erörterungen, und als die Quelle, aus der ſeine Berichte für die Behörden fließen, und als ein Inſtructionsbuch für die neuen Lehrer, welche etwa in das Lehrercollegium eintreten.* *

* Sollten ſich auf dieſem ganzen Wege der Berathung Controverſen finden, welche durch die gemeinſame Beſprechung nicht zur Erledigung kommen, ſo entſcheidet

Fragt man nun, wie oft denn eine ſolche gründliche, umfangreiche, zeitraubende Arbeit von den Lehrern unternommen werden ſolle, ſo gibt es nur die einfache Antwort: wenn das Lehrercollegium nicht ganz von ſelber nach einigen Jahren eine ſolche Arbeit wieder zur Selbſtorientirung beanſprucht, dann iſt auch die erſte Arbeit eine vergebliche geweſen. War dieſe erſte Arbeit eine gründliche und kein opus operatum, erreichte ſie den Zweck, alle Lehrer für alle Gegenſtände zu inſtruiren und für die Geſammtentwicklung der Schule zu intereſſiren, dann wird von Zeit zu Zeit der Eine und der Andere der Collegen den Wunſch haben, wieder einmal das ganze Unterrichtsfeld und Uebungsfeld zu überſchauen, und der Director kann nur gerne einem ſolchen Wunſche willfahren. Aber nicht immer iſt dieſe großartige Operation nöthig, ſondern

b. eine Beſprechung der Methodik wird nöthig, wenn ein neuer College ins Lehrercollegium tritt.

Seine Einführung in das Amt hat nicht in dem officiellen Acte vor den Schülern und Lehrern ſeinen Standpunct, ſondern in der ihm zu gebenden Inſtruction. Der Director legt ihm den oben angegebenen Lehrplan der Schule vor und inſtruirt ihn über das Ganze, weiſt ihm dann die Unterrichtsgegenſtände, die er zu übernehmen hat, zu und beauftragt nun einen oder mehrere betreffende Collegen, den Ankömmling in die bisher übliche Methode ſeiner Unterrichtsfächer durch Beſprechung und durch ein Hoſpitiren in den Stunden einzuführen. In einem officiellen Geſpräch mit dem Ankömmlinge überzeugt ſich der Director, ob derſelbe gehörig orientirt ſei, und vernimmt dabei ganz beiläufig, wie weit die Gedanken des Collegii zu praktiſcher Wahrheit geworden; ergänzt und berichtigt dann, löst Zweifel, erledigt Fragen u. ſ. w. und läßt dann den Herrn in Gottes Namen anfangen, und beauftragt ihn, ſich in allen fraglichen Fällen an die Collegen zu wenden und ſich von ihnen Raths und Aufſchlüſſe zu holen, und nur erſt, wenn er ſie dort nicht genügend oder gar widerſprechend empfängt, dann ſich an den Director zu wenden, der dann wieder daraus ent-

---

nicht eine Stimmenmehrheit, ſondern allein die Stimme des für das Ganze verantwortlichen Directors. Je ſorgfältiger und mit je mehr Intereſſe fürs Ganze dieſe Berathungen gepflogen ſind, deſto ſeltener wird dieſer Fall eintreten. Muß eine derartige Entſcheidung immerhin als ein Uebelſtand angeſehen werden, ſo iſt der wahre Uebelſtand dadurch nicht beſeitigt, daß ein Mehrheitsbeſchluß, für den man Niemanden verantwortlich machen kann, entſcheidet. Noch übler iſt aber die Sache, wenn in ſolchen innerlichſten Angelegenheiten der Schule ſogar erſt die Entſcheidung der Behörden eingeholt wird.

nimmt, wie weit der methodiſche Gedanke der Schule zur Wahrheit geworden. *

Die Verſetzungsprüfungen und Bücherreviſionen geben dem Director und den Lehrern alle halbe Jahre ein Zeugniß, ob noch Alles ſich in dem feſtgeſetzten Geleiſe bewege, und die dahin gehörigen und damit verbundenen Verſetzungs- und Zeugnißconferenzen (ſ. unten) geben Gelegenheit und Veranlaſſung, das Einzelne claſſenweiſe in Erinnerung zu bringen und aufzufriſchen, oder auch in Frage zu ſtellen, wenn durch irgend welche habituelle Urſachen das Reſultat hier und dort nicht dem vorgeſteckten Ziele entſpricht.

Die Mitbeaufſichtigung der häuslichen Aufgaben von Seiten der Collegen (ſ. den Aufſatz l. c.) wird den Collegen wie das Hoſpitiren in den Lehrſtunden dem Director auch im Laufe des Semeſters die Gelegenheit zu Beobachtungen darüber bieten, ob noch jeder Lehrer ſich in der Form wie in der Idee des Ganzen bewege. In minder wichtigen Dingen wird das zu einem Austauſche der Gedanken unter den Collegen und in wichtigen Dingen zu einer Beſprechung in der Conferenz über die Claſſe oder in der allgemeinen Lehrerconferenz führen.

Da nun das Papier noch immer gar geduldig iſt, ſo wäre es wunderbar, wenn die erſte Berathung des Collegii Alles ſo zum Abſchluſſe gebracht haben ſollte, daß nicht einige Uebungen und Unterrichtspartieen als noch unerledigte dem Verſuchen anheim gegeben geblieben wären. Es werden ſich ohne Abſicht ganz von ſelbſt da, wo es den Lehrern Ernſt um die Sache iſt, Uebungen und Veranſtaltungen und Unterrichtsſchritte einſtellen, die gar nicht zur Berathung gekommen waren; es werden ſich jedem ſtrebſamen Lehrer da, wo es ihm mit den beabſichtigten Unterrichtspartieen nicht gelingen will, neue Verſuche aufdrängen; er wird auf Abänderungen des Unterrichtsganges, auf Hülfsübungen denken müſſen, um zum Endziele zu gelangen. Wenn die Schule nicht ſchon innerlich todt iſt, dann wird der Eine oder der Andere der

* Sollte man in dieſer Darſtellung Kleinigkeiten finden, die man auch anders machen könne, ſo ſoll ſolcher Vorwurf gerne hingenommen werden, denn auch wir ſagen: Jeder macht es ſo gut, als er es kann und weiß. Nur das möge man ſich merken, daß Lehrercollegien in dem hier geforderten Sinne nie durch Inſtructionen und Vorſchriften und Controlen ꝛc., ſondern nur durch gemeinſame collegialiſche Arbeiten und durch gegenſeitiges Berathen entſtehen. Kann der Director ſeine Collegen nicht in dieſe Thätigkeit ſetzen, oder fürchtet er, ſich dadurch zu ſehr in den Hintergrund zu ſtellen, und meint er an Anſehen zu verlieren: nun dann inſtruire er nur ſelber, und mache die Erfahrung, daß er nach zehn Jahren wohl Einheit im äußern Gange haben wird, aber Collegen, die mit Gleichgültigkeit ihre Schulbeſtrebungen gegenſeitig betrachten, und methodiſche Conferenzen für ſehr ſtörend erachten.

Collegen neue Verſuche proponiren. Dieß Alles gibt Veranlaſſung und Nöthigung, die Methodik im geringern und größern Umfange aufs Neue zu beſprechen.

Oft wird auch das dem Unterrichte zu Grunde gelegte Schulbuch den Lehrern Hemmſchuhe anlegen und

c. die Berathung über Einführung neuer Lehrmittel wird Veranlaſſung und Nöthigung zur Beſprechung der Geſammtmethode des Betreffenden und auch der verwandten Unterrichtsgegenſtände. * Ein Buch, z. B. eine Grammatik, ja ſelbſt ein Schriftſteller mit einem Commentar, kann eine nicht unweſentliche Abänderung der Methode herbeiführen. Ja man ſollte eben nicht eher mit einem Schulbuche wechſeln, als bis das in der Schule vorhandene der als beſſer erkannten Methode einen Hemmſchuh anlegte. Darum iſt dieſer Wechſel der Bücher ein wichtiger Gegenſtand. Sei es daher erlaubt, hiebei noch ein wenig zu verweilen. Zunächſt werden die betreffenden Lehrer genau darlegen müſſen, warum das Buch den Unterricht hemme, und was denn anders an dem Erſatzbuche und wie es ſein müßte. Dann erſt können die neuen Bücher, welche man etwa dafür einführen möchte, zur Sprache kommen. Dabei wird es ſich gar oft herausſtellen, daß keines der vorhandenen Lehrbücher ganz den Wünſchen entſpricht. Dann gilt es nun, die in Vorſchlag gebrachten Bücher an die Lehrer zur Prüfung zu vertheilen und in einer Conferenz der Lehrer darüber referiren zu laſſen. Findet ſich ein Buch, was allenfalls den Wünſchen entſpricht, ſo entſteht dann die Frage, ob nun nicht mit dem eingeführten Buche auch eine Aenderung in der Methode eintreten müſſe, was wohl meiſt der Fall ſein wird, wenn nicht bloß Einfälle die Wahl eines neuen Schulbuches herbeiführen. Bleibt das möglichſt beſte Buch doch noch in weſentlichen Theilen unbrauchbar, dann wird man beſtimmen müſſen, welche Partieen des Buches beim Unterrichte in einer andern Faſſung behandelt werden ſollen, und welche Faſſung oder Ordnung man beibehalten wolle. Findet man aber kein Buch, wie nur zu oft, dann beginnt eine eigenthümliche und ſehr fruchtreiche Arbeit des Lehrercollegiums, nämlich

d. ſich ein Schulbuch anzufertigen. Man beſpricht dann in der Conferenz zunächſt die allgemeinſten Geſichtspuncte, und dann beſprechen die an dem Unterrichte betheiligten Lehrer in geſonderten Berathungen das Speciellere nach Form und Inhalt, und ſtellen die Principien feſt,

---

* Der Anblick der Bücher, die an manchen Schulen neben einander gebraucht werden, iſt, man nehme es nicht übel, auch für den fernſtehenden ein deutlich redendes Zeugniß, wie weit man noch hie und da von einer methodiſchen Einheit entfernt iſt.

nach denen das Buch gearbeitet sein soll. Das Niederschreiben derselben und das Formen wird Einem übertragen, und dann über die Fassung im Einzelnen berathen. Soll das Buch nun zunächst nur für Eine Classe oder auch für mehrere Classen ausreichen, so kann nun die Ausarbeitung Einer oder sie können auch mehrere übernehmen. Die Collegen bieten das Material, was sie bis dahin bei ihrem Unterrichte etwa gesammelt haben, zur Mitbenutzung. Sind die einzelnen Partieen nun nochmals gründlich besprochen, dann wird Einem die endliche Fassung übertragen. * Es wird wohl ohne Betheurung geglaubt werden, daß ein solches Buch nicht auf den ersten Wurf gelingt. Wenn nicht, so gebe man die Arbeit keineswegs auf, sie ist gar fruchtreich für die Einigung des Collegii in methodischer Beziehung. Man lasse dann für eine einzelne Classe ein paar Bogen drucken, und suche beim Unterrichten dasjenige auf, was daran zu bessern ist, und gehe so Stück für Stück vor, bis man eben für die Schule ein ganzes Schulbuch hat. Das nonum prematur in annum hat auch hier seine rechte Bedeutung. Bringt eine Schule nach neunjähriger Arbeit ein befriedigendes Buch in allen den Lehrgegenständen zu Stande, in denen sie kein befriedigendes vorfand, so kann sie sich Glück wünschen, nicht zu ihrem schönen Buche, sondern zu ihrer Arbeit an der methodischen Einigung der Lehrer. Kämen so die Schulbücher als ein Gewächs der praktischen Lehrercollegien zu Stande, es dürfte die ganze Schulbuchlitteratur bald einen erfreulichern Charakter annehmen, und manches dicke Buch bliebe ungeschriebeu und manche Buchhändler- und Buchmacherspeculation wäre damit abgethan, und die ganze Methodenerfindung wäre in ihre rechten Schranken gewiesen, und mancher Groschen und Thaler würde den Eltern erspart. Doch das sind Nebensachen, die Hauptsache ist, daß die Lehrer veranlaßt werden, methodische Arbeiten vorzunehmen und so über Methode nachzudenken, auf sie ihre Studien zu lenken und — zu lernen, daß das Subjective in der Methode nicht die Anmaßung des Individuellen haben dürfe, und daß man als Glied eines gesunden Ganzen sich dem Gesammtorganismus anpassen, ja in ihm gleichsam aufgehen müsse.

Wirft man nun wieder einen Blick zurück zu der oben an die Spitze gestellten Forderung, daß alle Berathungen über Methode gemeinschaftlich sein sollen, so könnte das Voranstehende leicht den Schein verbreiten, als

---

* Es ist eine eigene Erscheinung auf dem Gebiete der Lehrwelt, daß einige Leute Schulbücher machen und die Schulen sie acceptiren und nach ihnen unterrichten, und so in der Methode von den Schulbüchern der Einzelnen nach und nach weiter oder auch nicht weiter geführt werden. Sollte es nicht umgekehrt sein? Sollten nicht die methodischen Schulbücher aus den Lehrercollegien heraus wachsen?

wären ja immer nur Einzelne beauftragt, und als verlöre ſich doch gar Vieles in den Verhandlungen der einzelnen Collegen mit dem Director. Es hat aber dieſe weitläufige Darlegung auch eben dazu dienen ſollen, jenem Satze das granum salis zuzufügen. Vor die ganze Conferenz gehört Jedes, was den Unterrichtsgang im Weſentlichen alterirt. Vor ſie müſſen auch die Beobachtungen der Collegen über Abweichungen der Einzelnen gebracht werden, nicht als eine Anklage, ſondern als eine Beſprechung zum Beſten des Ganzen. Es dauert nicht lange, ſo gewöhnt ſich ein Collegium an ſolche Offenheit, und das Ganze befindet ſich wohl dabei und ſchließlich die Collegen auch, ſofern ſie gewilligt ſind, dem Ganzen und nicht bloß ſich zu dienen. Sie werden bald inne, daß es des Mannes viel würdiger iſt, ſich offenen Angeſichts über Abweichendes, Verfehltes, Ungehöriges ꝛc. zu beſprechen, als ſich umhorcht und umbeobachtet zu denken oder auch umſpionirt zu wiſſen. Eitle und empfindliche Naturen finden in ſolcher collegialiſchen Offenheit eine gar gute, wenn auch bisweilen unangenehme, aber darum doch heilſame Correctur, und die ſuperklugen, welche ſich ſo gerne ein eigenes Winkelchen in der Schule anbauen und meinen, es könne Niemand ſo gut als ſie unterrichten, finden in der collegialiſchen Wache für die Einheit gar gute Wegweiſer und die Lieb-Kind-Macher mit ihren leiſe hinterbrachten Beobachtungen über dieſes und jenes Ungehörige finden eine heilſame Abweiſung und werden gar ſehr überflüſſige Souffleure. Es bringt ein ſolcher Geiſt den Muth der Demuth an jeden Einzelnen, und damit iſt viel, wenn nicht Alles, gewonnen.

Auf die Frage aber, woher die Lehrer dazu Zeit und Kraft nehmen, hat die Pädagogik keine Antwort. Das iſt Sache der Schulleitung, welcher die Beſtellung der Kräfte obliegt. Vereinte Bemühungen, man glaube es nur, führen leichter zum Ziele als die vielen kleinen, verunglückten Verſuche der Einzelnen. Iſt ein Intereſſe nur erſt für die Geſammtmethode der Anſtalt geweckt, ſo weiß dieß Intereſſe auch Zeit und Kraft zu ſchaffen. Wird der Lehrer auf jeder Unterrichtsſtufe nur erſt inne, wie viel erfolgreicher und ergiebiger und darum auch erquicklicher ſein Unterrichten wird, wenn er weiß, woher ſeine Schüler kamen und wohin ſie ſollen, dann wird er ganz von ſelbſt zum Wächter der methodiſchen Einheit. Denn hat ſein Vorgänger in irgend einem Semeſter eine Lücke gelaſſen, er wird ſie gleich entdecken und als eine große Unbequemlichkeit empfinden und zur Sprache bringen. Aber es hören andrerſeits auch die trübſeligen und betrübenden und verletzenden Klagen über die Unwiſſenheit der Novizen, wie ſie doch wohl öfters vernommen werden, auf, weil eben Jeder weiß, was er von ihnen erwarten darf. Wenn man aber meint,

daß zu ſolchen Arbeiten ein junges und geiſtig friſches Lehrercollegium gehöre, und ſo die ganze Sache für die meiſten Schulen ein frommer Wunſch bleiben werde, ſo hat die Pädagogik darauf die Antwort, daß ſich an ſolchen Arbeiten ein Lehrercollegium verjüngt, und manches ſtumpf gewordene Glied wieder rührig wird, und daß auch nur eine friſche Kraft ſchon viel zu wirken vermag, wenn es ihr ein rechter Ernſt um die Sache iſt, und namentlich wenn ſie dann nicht ihre eigene Ehre ſucht.

Endlich ſei hier noch eines Mittels gedacht, was vorſichtig und weiſe angewandt für die methodiſche Einigung eines Lehrercollegii von gar großer Bedeutung iſt. Es behütet vor dem Einroſten. Der Director der Anſtalt, in deſſen Hand die methodiſche Leitung derſelben gelegt iſt,

e. muß der Litteraturentwicklung auf dieſem Gebiete ſorgfältig folgen und die Schritte und Fortſchritte genau wahrnehmen. Nicht kann Ein Mann aus ſich Alles ſchöpfen, er erſchöpft ſich, und erſchöpfte Directoren taugen nicht viel. Je ſorgfältiger er nun in der Litteratur mitgeht, je öfter er Gelegenheit ſucht, und je ernſter er die dargebotenen Gelegenheiten zu Beobachtungen andrer Methoden benutzt, deſto lebendiger wird in ihm der Wunſch werden, dieſen oder jenen Vorſchlag praktiſch zu prüfen, dieſe oder jene Methode zu verſuchen. Es wird ſich durch ſolchen Zuſchuß der Gedanken und Erfahrungen Anderer ſein eigenes Gedankengebiet erweitern, und ihm ſelbſt wird mancher neue Gedanke daraus erwachſen, den er wohl einer praktiſchen Prüfung unterſtellen möchte. Solchen neuen Gedanken hat er dann ſeinem Collegium zur Beſprechung und Berathung und zum Verſuchen unterzubreiten, und ein neues Leben iſt dann wieder entzündet. So wird der methodiſche Fortſchritt der Schule gemacht und er kann nicht anders gemacht werden. Wohl iſt das manchem Collegen unbequem, der ſich ſein Ruhebettchen im Mantel der bewährten Methode zu machen geneigt iſt; indeſſen das verzogene Geſicht und das Murren über Nicht-in-Ruhe-laſſen darf ihn nicht daran hindern. Man dankt ihm doch ſchließlich die friſche Nahrung für die Flamme. Daß hier keine methodiſchen Spielereien gemeint ſind, wiſſen die Leſer der Revue.

Bei allen methodiſchen Berathungen und Beſchlußnahmen

f. wahre man das Princip der Schule und komme immer auf dasſelbe zurück. Ohne dieß ſieht man ſich in ein Labyrinth von nützlichen und unnützlichen Vorſchlägen verwickelt, adoptirt Sachen, die an ſich ganz gut ſein können, nur nicht an die Schule gehören, greift zu Methoden und Lehrbüchern und ſelbſt Uebungen und Veranſtaltungen, welche für andere Schularten Hauptſache, für die in Rede ſtehende große Nebenſachen ſein können. Man kommt ohne dieſes Wahren des Principes

gerade da, wo die meiſten und fruchtbarſten methodiſchen Köpfe ſich finden, zu taumelnden Methodeleien, oder kommt wohl gar unvermerkt in das Gebiet der techniſchen und auch Dreſſuranſtalten, wo man einen ernſten wiſſenſchaftlichen Geiſt anzubauen zur Aufgabe hatte, und zerſplittert und zerſtört ſo die Jugendkräfte. Es wird nur nöthig ſein, darauf hinzuweiſen, wie die Gymnaſien ſich doch wohl zu weit ins Feld der Realſchulen begeben haben, und wie ſo mancherlei Varietäten noch wieder unter den Gymnaſien entſtanden ſind, welches doch zum Heile derſelben wohl vermieden ſein dürfte, wenn man ſich immer des Principes bewußt geblieben wäre. Mancherlei, ja vielerlei Controverſen würden in den Lehrercollegien nie aufgekommen ſein, wenn man ſich immer deſſen klar bewußt geweſen wäre, was man wollte und ſollte. Es werden ohne dieß viele Fragen bei den methodiſchen Berathungen gar nicht zur Erledigung gebracht werden können.

Dieß Alles werden die Leſer nicht leugnen, aber es bleibt eben die Frage: ob denn das Princip der verſchiedenen Schulen ein ſo beſtimmtes oder ſo beſtimmt ausgeſprochenes ſei, daß es nur eines Annehmens und Verſtehens desſelben bedürfte, um dann ſchon eine Gleichheit der Anſichten gewonnen zu haben. Wenn man die Antwort in der pädagogiſchen Litteratur ſucht, ſo iſt das Schweigen derſelben über dieſe Frage in Beziehung auf Gymnaſium und Bürgerſchule einer Bejahung gleich zu achten, und nur die höhere Bürgerſchule *ſcheint* noch nach demſelben erſt zu ſuchen. Auch die höhern Töchterſchulen ſchießen wie Pilze hervor und ſogar ſchon Lehrerinnenbildungsinſtitute lehnen ſich in bedeutender Zahl daran, ohne daß man bisher gründlich unterſucht hat, was man in der weiblichen Bildung nur wollen kann und nur wollen darf. Mag indeß für die Gattungen der Schulen das Princip feſtgeſtellt ſein, ſo ſcheint doch in manchen einzelnen Schulen, und das iſt hier der Kernpunct, nicht eine Klarheit und Einheit in dem Lehrercollegium zu ſein, denn wenn man jede einzelne Schule durchmuſtert, ſo iſt man doch manchmal zu einer Verneinung geneigt. Man findet griechiſche, lateiniſche, franzöſiſche, engliſche, deutſche Grammatiken neben einander, die doch in der That nach ganz verſchiedenen Principien (oder auch nach gar keinen) conſtruirt ſind, davon gar nicht zu reden, daß die lateiniſche Grammatik oft nichts von der griechiſchen und die engliſche und die franzöſiſche nichts von der lateiniſchen, und die deutſche von allen dreien nichts zu wiſſen ſcheint, wodurch man doch unwillkürlich faſt zu dem Gedanken kommt, als habe man wohl in den Schulen einen Unterricht in den Sprachen und doch eigentlich nicht rechten Sprachunterricht. Die auf dem Markte der Schulbücher angebotene und auch Käufer findende Waare iſt ein äußerlicher

Belag, wie in den Anſtalten die Einheit des Princips noch nicht zur Geltung gekommen ſei, welche ſchließlich doch allein die Methode beſtimmt. Freilich iſt die Forderung, das Princip zu wahren, eine nichtsſagende, ſo lange man ſich desſelben noch nicht deutlich bewußt iſt. So wird man genöthigt, die Frage aufzuwerfen, wie ſich ein Lehrercollegium desſelben bewußt werde, und dann darüber zur Verſtändigung und zum Einverſtändniß gelange.

Die Baſis, wovon man dabei auszugehen hat, iſt die Geſchichte der betreffenden Schulart, welche in den **Verordnungen der oberſten Schulleitung** mündet. Dieſe hiſtoriſche Entwicklung, als deren begriffliche Auffaſſung die von Zeit zu Zeit gegebenen organiſirenden Verordnungen angeſehen werden müſſen, muß in dem Lehrercollegio zum Verſtändniß kommen und aus ihr das Princip entwickelt werden. Stellt aber naturgemäß die Geſchichte nur Thatſachen hin und gibt die organiſirende Verordnung nur Gebote, und bringt die obere Schulleitung oft nur ganz poſitive Entſcheidungen über einzelne fragliche Puncte oder über einzelne wahrgenommene Mißſtände und Auswüchſe: ſo iſt es nun eben Sache der denkenden Schulmänner, ſich das leitende Princip daraus zu entwickeln und ſelbiges begrifflich zu faſſen, und ſo ſich die Entſcheidung auch für die beſondern fraglichen Fälle zu ſchaffen, für welche die Geſchichte und die Verordnung noch keine beſtimmte Antwort hat und auch nicht geben wollte. Wenn nun aber die Geſchichte eine nicht geringe Mannigfaltigkeit aufweist und die Verordnungen der obern Schulleitung ganz demgemäß einen mehr oder minder weiten Spielraum laſſen: ſo iſt es nun Sache jedes einzelnen Lehrercollegii, ſich nicht auf der breiten Baſis der Geſchichte und in den weiten Falten der Verordnungen hin und her treiben zu laſſen, ſondern irgend wo innerhalb des Feldes und der Falten einen beſtimmten Standpunct einzunehmen und dieſen ſich zum klaren Bewußtſein zu bringen *. Welchen? das ſoll, kann und darf

* Ob hier ein Widerſpruch ſei mit der in dem Aufſatze über die Examina (Revue Aprilheft 1854) ausgeſprochenen Anſichten? Nicht doch! Auch dort iſt dieſelbe beſtimmende Kraft den organiſirenden Verordnungen beigelegt, obwohl nur die eine über die Examina in Betrachtung gezogen iſt. Es iſt daſelbſt nachgewieſen, wie ſolche beſtimmende Kraft ſich erweiſe und erwieſen habe, und iſt die beſtimmte Vorausſetzung feſtgehalten, daß ſie ſich ſo erweiſen müſſe. Dort iſt eben geſagt, daß die für die Examina ſehr ſpeciell gewordenen Anordnungen nur zu ſehr die Hände gebunden haben dürften, und daß die gar mechaniſche Auffaſſung derſelben — ſo möge hier noch hinzugefügt werden — die freie Entwicklung der Methode gehemmt hätte. Hier ſoll nun geſagt werden, daß es eben immer und immer gilt, die auf Concretes ſich beziehenden Verordnungen ihrem wahren innern Geiſte nach aufzufaſſen, und der darin herrſchenden Idee nachzuſpüren, und dieſer Idee gemäß das Concrete zu geſtalten. Hätte

nicht vorgeschrieben werden; er wird bedingt werden durch die einzelnen vorragenden Capacitäten im Lehrercollegio, durch die an der Schule vorhandenen und vorzugsweise thätigen Kräfte, durch die mehr oder minder tiefe pädagogische Einsicht, und vor Allem durch die feste und klar ausgebildete Ansicht des Directors. Leider nimmt man wahr — siehe den Aufsatz über die Examina —, daß man eben nicht immer nach dem Geiste solcher Organisationsverordnungen geforscht hat, sondern sich hat bestimmen lassen zu der äußerlichen Gesetzeserfüllung dem Buchstaben nach, um sich vor dem Gesetze zu rechtfertigen. Man nimmt doch mindestens wahr, daß man seine Tüchtigkeit hie und da nicht in der Ausprägung jenes Geistes, sondern in der Ausweitung des Buchstabens des Gesetzes gesucht zu haben scheint. Man darf sich mindestens füglich darüber wundern, wie trotz der allgemeinen Klage über das Viel und Vielerlei in den Gymnasien hier und dort noch über die Abiturienteninstruction hinausgegangen wird und z. B in der Mathematik auch diophantische Aufgaben, das Binomium, die kubische Gleichung noch mitgelehrt werden, wie manches Andere, dessen Betreibung allenfalls gestattet war, hier und dort zur stehenden Lection geworden; wie doch trotz des besprochenen Lehrplanes ein Hin- und Herschwanken zwischen den Richtungen auf Alterthumskunde, Litteraturkunde, eigentlicher Philologie mit Grammatik und Kritik, Aesthetik sichtbar ist und öfters doch auch buntscheckig in den Stunden der verschiedenen Lehrer hervortritt; wie die Prunkstücke — man nehme den Ausdruck nicht übel — der französischen und englischen Reden an manchen Gymnasien doch wohl schwerlich aus dem Geiste der für die Gymnasien gegebenen organisirenden Verordnungen geflossen sein können. Hier gilt es nun im Lehrercollegio, aus dem Principe heraus den Lieblingsneigungen der einzelnen Collegen einen Damm entgegenzustellen, und von dem mit der bestimmten Schule nun einmal eingenommenen Standpuncte innerhalb des Principes, sich nicht nach dem Belieben der Einzelnen in ein Schwanken und eine Inconsequenz bringen zu lassen. Will man den Standpunct verändern, getrieben durch innere Gründe, muß man ihn ändern durch Abgang und Zuwachs von Lehrerkräften, die nicht ohne geistigen Zwang die ausgetretenen Wege

---

man sich überall diese Aufgabe in den Lehrercollegien gestellt, es würden die Anstalten auch in ihrer Gesammtheit betrachtet eine größere innere Einheit, und doch auch eine größere individuelle Mannigfaltigkeit entwickelt haben; man würde die Freiheit nicht in Umgehungen oder Ausweichungen, sondern in eigenthümlichen Ausprägungen der Ideen gesucht haben, und bei größerer äußerer Uebereinstimmung zu größerer innerer Mannigfaltigkeit gelangt sein.

gehen können, dann geschehe eine solche Schwenkung mit bestimmtem Bewußtsein, nicht aber im verborgenen Winkel einzelner Lectionen.

Die methodischen Arbeiten des Lehrercollegiums, deren vorhin gedacht ist, sind ein zweites Mittel, sich in dem Principe der Schule zu einen. Ohne Definition und Declaration hat man in der gefundenen methodischen Einheit das Einheitliche im Principe gefunden und dargestellt Solche Arbeiten veranlassen den Austausch von einzelnen Gedanken, Gesichtspuncten, Ideen; sie nöthigen zur Beurtheilung von vorgefaßten Meinungen und Einfällen; sie fordern eine Würdigung der Lieblingsneigungen einzelner Collegen; sie erzwingen eine Prüfung der auf dem Litteraturgebiete angepriesenen und auch der hie und da versuchten Methoden, und geben so wider Wissen und Ahnen der Collegen nach und nach eine Einheit in dem Principe, die um so fester begründet und um so williger angenommen ist, je weniger direct bestimmend sie an den Einzelnen herantritt und je mehr sie auch den Stempel seiner Mitarbeit an sich trägt.

Ein drittes Mittel ist das Studium der Pädagogik und der Geschichte der Entwicklung des Schulwesens, doch freilich nur insofern als es ein gemeinsames des Collegii werden kann. Nicht als könne man aus solcher Lectüre nur nehmen und acceptiren und verwenden, sondern Zweck und Erfolg ist, das geistige Auge immer wieder für die tiefern methodischen Fragen zu öffnen, und der einschläfernden Sicherheit vorzubeugen. Schon ein Lesezirkel mit pädagogischen Schriften wirkt manches, wenn auch nicht alles, und manches Buch und manche Abhandlung, ja selbst manche Curiosität wirkt so viel, daß sich das Auge aller Collegen hin und wieder einmal auf einen Punct richtet, und so Fragen und Erörterungen entstehen, welche unter allen Umständen fördern. Freilich kann und soll die wahre pädagogische Journallitteratur nur anregen, Ideen hinwerfen, zu Untersuchungen anlocken und reizen, zur Prüfung und Sichtung auffordern *; sie kann und soll und darf nicht mit der Prätension von Vorschriften auftreten, oder gar Unterrichtsmaterial geben wollen, was man nur seinen Schülern wieder vorlegt; sie wird mit Wissen und Willen hier zu scharf urtheilen, dort zu viel sehen, hier über's Ziel hinwegschießen und dort zu viel behaupten, um eben den Leser zu einer Kritik zu stacheln,

* Vor urtheilsfähigen und ebenbürtigen Männern darf ja anders gesprochen werden als vor dem urtheilslosen Volke, und darf auf eine schiefe oder einseitige Auffassung und Handhabung des Bestehenden hingewiesen werden, ohne darum dasselbe irgend wie zu gefährden.

d. h. aber ihn zum Nachdenken über die fragliche Angelegenheit veranlassen. Es mag sein, daß Manchem ein solcher Journalton zuwider ist, weil sein Ohr ja noch nicht so dicke und sein Auge nicht so stumpf geworden ist, wie der Verfasser es voraussetzte, und daß Mancher an dem unbestimmten und allgemeinen Gerede der allgemeinen Pädagogik sich hinlänglich schon gesättigt hat, und daß Andere wiederum hinlänglich und schon übermäßig zu thun haben, leibliche Speise für ihre Familie und geistige Speise für den unmittelbaren Bedarf in der Schulstunde zusammen zu bringen; doch sind das wohl nur Ausnahmen, und die leicht verletzten feinen Ohren und die von der allgemeinen Pädagogik satt gewordenen Magen nehmen sich, genauer betrachtet, nicht selten wie solche Männer aus, die ihre Vornehmheit durch Bemäkeln der Speisen an den Tag legen und sich damit ein air geben wollen. Wenn aber gar ein Schulmann, der seine Kinder wohl erzog, nun auch den Schluß für sich machen wollte, er verstände nun auch die Schulerziehung und wisse sie zu handhaben und bedürfe dazu weder Nachdenken noch Studien: so zeigt ein solches naive Urtheil, daß ein solcher Mann die ganze Frage: wie Mehrere zugleich an der Erziehung der verschiedensten Kinder fremder Eltern und zugleich noch mit und neben den Eltern arbeiten können, nach ihrer ganzen Schwere noch gar nicht erwogen hat. Wo nun in einem Collegio die Gleichgültigkeit oder Ueberhebung über Pädagogik und Methodik Platz gegriffen hat, da steht doch das Collegium mindestens in der Gefahr, im Bewußtsein selbsteigener Vollendung zu ersterben, oder es ist in demselben das Streben nach einer wahren methodischen Einheit und so nach dem erziehenden Unterrichte gar nicht lebendig geworden. Denn die Sache ist wirklich nicht so leicht, daß man nicht gerne Winke und Fingerzeige auch anderer Männer vernehmen möchte. Doch wozu des Mehreren? Der Programmenaustausch ist eine vom Staate dargebrachte Hülfe, deren Darreichung uns hier alles weitern Nachweises über die Wichtigkeit solcher Lectüre, wie sie hier berührt ist, überhebt. Es ist ein Fingerzeig der obern Schulleitung, den auch der Lehrstand hätte nach dem dahinter liegenden Geiste betrachten und ihn nicht als ein onus behandeln sollen. Wenn er recht verstanden wurde, so konnte er eine reiche Frucht eintragen und kann sie noch immer eintragen, wenn man in den Programmen neben der wissenschaftlichen Arbeit des einzelnen Mannes auch die methodischen Bemühungen des Collegii, oder allgemeiner, die erziehliche Anstrengung der Anstalt, d. h. die innere Geschichte fände. * Gäbe es ein

* Die Revue hat seit Jahren sorgfältig zusammengesucht, was sie nach dieser

ernſtes Ringen nach methodiſcher Einheit des Collegiums, ein Herausarbeiten und Ausprägen des Princips in den einzelnen Anſtalten, dann dürfte man ſich wohl über das Schweigen der Schulſchriften wundern.

(Fortſetzung folgt.)

Seite Ergiebiges in ſolchen Schulſchriften gefunden hat; mögen die Leſer urtheilen, wie groß oder geringe die Ausbeute geweſen, und mögen ſie darnach auch entſcheiden, ob hier mit Recht oder Unrecht gewünſcht und geeifert wird. Von Conferenzarbeiten fand ſich gar wenig, ja faſt gar nichts. Oder ſcheut man ſich, dieſes innerſte Thun vor das Publicum zu bringen? Sollten ſolche Conferenzberathungen und Conferenzbeſchlüſſe nicht eine eben ſo bedeutſame That als ein abſolvirtes Penſum ſein?

„Ueber die hiſtoriſche Begründung der deutſchen Rechtſchreibung.“ *

Wenn Jemand behaupten würde: Weil der römiſche Staat urſprünglich eine Monarchie war, deßwegen ſei es in der hiſtoriſchen Entwicklung desſelben nothwendig begründet geweſen, daß die aus dem Königthum entſtandene Republik wieder in eine Monarchie überging, ſo würde er nicht mit Unrecht die Nachrede ſich zuziehen, daß er von hiſtoriſcher Entwicklung keinen klaren Begriff habe, und über das, was man „durch hiſtoriſche Entwicklung begründet“ nennen kann, in dunklem Irrthum ſei.

Wer aber die Folgerungen unſerer hiſtoriſchen Grammatiker in ihren Behauptungen über deutſche Orthographie näher betrachtet, wird finden, daß dieſe Forſcher in ganz gleichem Irrthume befangen ſind. — Nach meinem Ermeſſen läßt ſich ihre Gedankenreihe etwa ſo darſtellen:

„In den älteſten deutſchen Schriftdenkmälern bis in das dreizehnte Jahrhundert, wo die Poeſie der ſchwäbiſchen und allemanniſchen Ritter zur höchſten Blüthe ſich entwickelte, enthielt die Schrift eine ganz genaue Ausprägung der Lautgeſtaltungen, die im Leben der Sprache ſich kund gaben (man ſchrieb genau ſo wie man ſprach). Nach dem Verfall der

---

* Dieſer Aufſatz war bereits in den Händen der Redaction der pädagogiſchen Revue, als dem Verf. das Januarheft der Zeitſchrift für öſtreichiſche Gymnaſien von 1855 zukam. Dieß zur Entſchuldigung, daß der Verf. die in jenem Hefte enthaltene werthvolle Abhandlung über deutſche Rechtſchreibung von Rud. v. Raumer nicht berückſichtigt zu haben ſcheint. Doch gereicht es ihm zu beſonderer Freude, daß Hr. v. Raumer in der Hauptſache mit ihm übereinſtimmt, wenn er auch zum Theil in ganz anderer Weiſe die Begründung ausführt. Wenn aber Hr. v. R. den Neuerern gleichſam die Conceſſion zu machen bereit iſt, nach rein phonetiſchem Princip den Grundſatz aufzuſtellen, daß, ſowie die Verdopplung der Conſonanten die Kürze des vorhergehenden Vocals bezeichne, ſo auch der einfache Conſonant zur Bezeichnung der Länge (ohne h u. drgl.) genüge, ſo wird er dadurch in keiner Weiſe Befriedigendes erreichen. Er wird die hiſtoriſchen Grammatiker nicht befriedigen, weil nach dieſem rein phonetiſchen Princip auch Zäre, Aere, zen (ohne h) gegen die hiſtoriſche Ueberlieferung geſchrieben werden müßte. Er wird aber auch die Anhänger der Adelung'ſchen Rechtſchreibung nicht befriedigen, weil er ſich (wie gegen Vilmar von mir in Abſchnitt 9 erwähnt iſt) hierbei auf Wörter wie ſchlafen, ſagen, geben, treten beruft, deren Stamm nicht mit einem Halbvocal auslautet, und welche deßhalb hier nicht in Vergleich kommen. Wie es bei den auf Vocale auslautenden Silben, wie bejahen, Ruhe, gehen, ſtehen gehalten werden ſoll, ob Hr. v. R. gen, ſten (ohne h) zu ſchreiben räth, iſt unerörtert geblieben. Aber es iſt gewiß, daß durch eine ſolche Schreibung neben den überaus häufig vorkommenden Beugungsſilben en, et am Wortende eine Stammſilbe gleichmäßig auftreten würde (hingehn und hingen, beſtehn und beſten, verſteht und verſtet u. dergl.), was die Klarheit der Schrift nicht fördern könnte.

Ritterpoeſie trat die vollkommenſte republikaniſche Confuſion in der Schreibung ein, welche weder ſtreng geformte Lautgeſetze beachtete, noch mit Sorgfalt die Ausſprache des Hochdeutſchen wiederzugeben ſuchte. Luther (gab dem Hochdeutſch der ſchwäbiſchen Ritter eine nicht unbedeutende Umformung in Laut- und Satzbildung, aber er) ſelbſt hatte keine Orthographie, wenn gleich ſeine Schriften allmälig die Hauptgrundlage ausmachten, auf welcher die ſchriftdeutſche Sprache ſich weiter bildete. Da man aber anfing, in ganz Deutſchland zu ſchreiben und das Geſchriebene zu drucken, ſo ward die Verwirrung in der Schreibung immer größer und größer. Erſt nach und nach kam durch die Mühe der Grammatiker — zuletzt namentlich durch Adelung — eine gewiſſe Ordnung und Regelung in die deutſche Schreibung. — (Indeſſen war aber unſere Sprache von der Sprache der ſchwäbiſchen Ritter weit abgewichen in Laut-, Wort- und Satzgeſtaltung. Allein ſie hatte eine Höhe und kunſtgemäße Vollendung in ihren Sprachwerken erreicht, wodurch die neuhochdeutſchen Dichterwerke mit nicht minderm Recht claſſiſch heißen als die mittelhochdeutſchen.) — Unſere claſſiſche Litteratur fand in den frühern langen Friedensjahren in der erſten Hälfte dieſes Jahrhunderts durch vielfache neue Abdrücke, und zwar mit der aus Adelungs Bemühungen hervorgegangenen Schreibung, die allgemeinſte Verbreitung in ganz Deutſchland. Allein man entdeckte gleichzeitig, daß die Grammatiker, welche unſere Orthographie geordnet hatten, weit von dem Mittelhochdeutſchen und deſſen wohlgeregelter Schreibung abgewichen waren, und ſagte: Die Sprachwiſſenſchaft iſt verpflichtet, die hiſtoriſche Grundlage unſerer Sprachentwicklung zur Geltung zu bringen, und die Schreibung der ſchwäbiſchen Ritter und, ſo weit es nöthig iſt, auch des Altdeutſchen und Gothiſchen wieder herzuſtellen."

Iſt dieß nicht die nämliche Schlußfolge, wie bei dem römiſchen Königthume und der kaiſerlichen Alleinherrſchaft?

Man könnte hiergegen vielleicht zunächſt einwenden, daß wir auch nach Adelungs Zeit nie eine ganz feſte Uebereinſtimmung der Rechtſchreibung in Deutſchland beſeſſen hätten; daß ſelbſt deutſche Claſſiker, die ſich um die Schreibung bekümmerten, auf allerlei Abweichungen vom ordinären Gebrauch verfielen, wie namentlich J. P. Fr. Richter und Graf von Platen; daß aber für eine ausgebildete Sprache wie die unſrige doch eine feſte Uebereinſtimmung der Schreibung zieme. Und wenn immerhin die hiſtoriſchen Grammatiker in dem, was ſie als hiſtoriſch begründet anſähen, irrten, ſo wäre es doch beſſer, durch einen ſolchen Irrthum zu einer gewiſſen einheitlichen Uebereinſtimmung zu kommen, als die Zerſplitterung des deutſchen Weſens auch in der Schrift zu beurkunden.

Es mag sein, daß man hie und da durch Irrthum zu hoher Wahrheit kommt, wie Liebig von der Chemie nachweist. Ob aber der Weg der historischen Grammatiker uns zu einer übereinstimmenden Schreibung führt, das läßt sich nicht klar erkennen; im Gegentheil, wenn nicht Alles trügt, so stehen wir jetzt in einer weit größern Zerklüftung als je. — Ich rechne dazu nicht, daß die eine Schulanstalt so, die andere anders schreiben lehrt, nach der individuellen Richtung der Lehrer; oder daß Schüler eines Realgymnasiums, welche nach historischer Grammatik Orthographie lernten, wenn sie in ein Comptoir oder Büreau eintreten, von ihren Chefs, welche die neue Schreibung höchlich befremdet, vor Allem angehalten werden müssen, orthographisch schreiben zu lernen, d. h. so, wie es der ihren Chefs bekannte Gebrauch mit sich bringt. — Solche Erscheinungen gehören der Periode des Uebergangs an. — Aber wenn es mir gelänge nachzuweisen, daß, abgesehen von dem Verkennen der historischen Entwicklung unserer Sprache und dessen, was als historisch begründet zu betrachten ist, die historischen Grammatiker selbst, und zwar in demjenigen, was sie anstreben wollen, sehr viele Inconsequenzen sich zu Schulden kommen lassen; und daß sie dabei so weit unter sich abweichen, daß sie nichts weniger als eine feste Norm bieten, und darum auch keine Uebereinstimmung durch sie möglich wird: — so habe ich diese Blätter nicht vergeblich geschrieben. — Um übrigens diese Behauptung zu beleuchten, ist es wohl am sachgemäßesten, einzelne dieser Sprachforscher in ihrer eigenen Schreibung dem Leser vorzuführen.

1.

Als Chorführer Aller, welche für die nach historischer Grammatik festzustellende deutsche Rechtschreibung thätig sind, ist, wegen der Entschiedenheit, mit der er auftritt, Hr. Dr. Fr. Möller zu betrachten, welcher in Herrig's Archiv für das Studium der neueren Sprachen (14. Bd. 3. und 4. Heft, S. 479 ff.) über die dringend nöthigen Verbesserungen der deutschen Orthographie dahin sich ausgesprochen hat:

„ich bin der ansicht, dasz man hier wie in alen dingen nach kräften radical ferfare. kein quaksalbern, sontern schonungslosesz, aber heilbringendesz wecschneiden.“

Ihm genügt es auch nicht, etwa vorzugsweise das Mittelhochdeutsche — wie Andere wollen — als nächste Grundlage anzusehen, sondern er spricht aus:

„wir haben auf dasz mhd (Mittelhochdeutsche) unt ahd (Althochdeutsche), auf dasz gothische, unt wo disz alesz nicht auszreicht, auf den ganzen kreisz der germanischen, ja selbst der urferwanten

Zehn Gebote (Dekalog) vor dem Sinai empfing Moses nach Exodus 20, 1–17 und Deuteronomium 5, 6–21 (Dekalog) Gott Jahve.

Zehnkampf (Dekathlon) im griechischen Altertum aus Lauf, Weitsprung, Diskus, Speerwurf, Ringen, Faustkampf, Pankration, Wettlauf in Waffen und Reiterkampf bestehender Wettkampf.

Zehnmächtestreit (Dekamachie) Krieg zwischen Athen und Megara um Salamis (um 600 v. Chr.).

Zehnmännerkollegium (Dekarchie) Regierung von zehn Männern.

Zehnmännerrat (Dekarchie) Regierung von zehn Männern.

**Zehnmännerregierung

Um den tiefgehenden genialen Blick, mit welchem Hr. Dr. Fr. Möller seine Untersuchung führt, ins rechte Licht zu setzen, und die entsagungsvolle Besonnenheit, mit der er zu Werke geht, so wie die Ueberzeugungstreue, die ihm innewohnt, wenn es gilt dem „neuen stantpunkte“ zu genügen, diene folgende Stelle, in der von dem Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben die Rede ist:

„Diser gebrauch musz als ein auszflusz germanischer geistesentwikelunc d. h. forherschender subjectivität aufgefaszt werden. So wunterlich die sache auch manigem erscheinen mac, so ist doch eine geschichtliche berechtigunc der majuskel nachzuweisen. Dasz althochdeutsche unt mitelhochdeutsche kenen unsern gebrauch der groszen anfangsbuchstaben nicht. ungeachtet aler früeren, fereinzelten fersuche, einzelne wörter grosz zu schreiben, ist doch erst dasz XIV jarhuntert die eigentliche zeit seiner entsteunc; also grade da die subjective richtunc des protestantism, dises particularistischten subjectivism, sich zu regen began. Fon disem stantpunkte ausz wirt, wie in andern beziehungen dasz subject stets dem object, dem prädicat, so auch hier dasz substantiv dem adjectiv forgezogen. dafon war die ganze welltanschauunc bedingt. Der katholicism des alten Deutschlant unt die romanischen fölker, die beide noch das römische unt in gewiser beziehunc antike wesen teilen, kenen deshalb die majuskel in unserer weise nicht. Wen ich nun entschiten den gebrauch derselben ferwerfe, so trage ich blosz einer forderunc der zeit rechnunc, welche in alen iren erscheinungen die subjectivität aufgibt, um einer waren objectivität plaz zu machen.“

Und warum sollte nach Allem diesem Hr. Dr. Fr. Möller nicht mit Selbstvertrauen am Schlusse sagen:

„Ich habe esz unternomen, ein biszchen stärker an dem alten bau zu rüteln, worüber er mer in trümer gefallen ist, als manigem liep sein wirt. — Solte ich aber auch weiter nichts erreicht haben, als dasz ich eine anregunc zum gegenkampfe gegeben häte, so wäre mir dasz gewins genuc.“

Ich muß indessen gestehen, bei dieser Höhe des stantpunkts, bei diesem totalen Uebersehen aller Verhältnisse, in denen Sprache und Schrift zu einander stehen, wird kein Widerspruch oder Gegenkampf am Platze sein. — Und wenn mich der Vorwurf trifft, daß ich aus Interesse an der Arbeit des Herrn Möller zu viel Proben daraus gegeben habe, so möchte doch dieß gewonnen sein, daß hierdurch weitere Auseinandersetzungen unnöthig werden.

2.

Dem Herrn Dr. Möller zur Seite steht Herr Phil. Wackernagel. Wir wollen hiermit jedoch durchaus nicht sagen, daß wir den letztern dem ersteren gleich stellen. Herr Ph. Wackernagel stützt sich nicht auf die Wetterau, er geht vielmehr — in seiner Abhandlung über deutsche Orthographie im Schulprogramme des Realgymnasiums zu Wiesbaden 1848 — von der Ueberzeugung aus, daß „die Heimat der neuhochdeutschen Sprache Schwaben ist." — Durch die schwäbischen Ritter im Mittelalter, sagt Herr W., bildete sich die hochdeutsche Sprache für den poetischen Styl aus. Sie sei alsdann an den Höfen die allgemein übliche geworden, und sonach auch auf den Kanzleien bis an die Mittelelbe. Und als Luther seine Bibel übersetzte, habe er die den schwäbischen Rittern entstammende hochdeutsche Sprache auch in die Prosa eingeführt, und ihr auch hier Form und Kraft gegeben. Aber die Rechtschreibung sei schon vor Luther zerfallen *, er selbst habe mit jedem Jahre seine Schreibung anders gestaltet. Längere Zeit ward mehr bloß nach provinzieller Aussprache geschrieben, erst im siebzehnten Jahrhundert habe die in der an sich ungeregelten Orthographie Luther's liegende Lautstellung angefangen, die in der Schrift herrschende zu werden. Die Grammatiker aber, welche die Schreibung ordnen wollten, haben die nöthige Einsicht in die Sache nicht gehabt; namentlich seien Gottsched und Adelung von der falschen Meinung befangen gewesen, in Obersachsen sei das Hochdeutsche (Schriftdeutsche) ursprünglich zu Hause. „Daß die schwäbische Mundart das Maß sei", wußten sie nicht, so wenig als ihre Vorgänger. — Da nun die allgemein übliche Vocalisation des Hochdeutschen fast ganz sächsisch ist, so versucht Herr Wackernagel dieselbe in eine schwäbische umzuwandeln, um unsere Schriftsprache ihrem ursprünglichen Heimatlande näher zu bringen. — Wenn auch viele Leute außerhalb Würtemberg behaupten, ein echter Schwabe lerne in seinem ganzen Leben das Hochdeutsche nicht so sprechen, daß man ihm seinen Provinzialdialekt nicht anmerke, so kann dieß der Sache keinen Abtrag thun. Ja Herr Ph. W. selbst scheint sich zu dieser Meinung hinzuneigen, indem er sagt, es sei wohl leicht, das Hochdeutsche richtig zu schreiben, aber sehr schwer, selbst für einen Würtemberger, es grundrichtig zu sprechen. Da-

* Daß übrigens noch im XIV. und XV. Jahrhundert wenigstens theilweise eine ganz geregelte Schreibung vorhanden war, beweist das werthvolle, von Luther zwar seiner Sprache, aber nicht seinem Inhalte nach verachtete Büchlein: Theologia, deutsch, welches F. Pfeiffer 1851 nach einer alten Handschrift des XV. Jahrhunderts diplomatisch genau abdrucken ließ.

durch ſcheint alſo die urſprüngliche Heimat des Schriftdeutſchen in der jetzt noch lebendigen Sprache ihrer Bewohner für die Schreibung nicht inſofern maßgebend ſein zu können, daß man als orthographiſche Grundregel aufſtellte: Schreib, wie man in Schwaben das Hochdeutſche ausſpricht. Herr W. gelangte daher zu dem Reſultate, daß er (S. 33) ſagt:

„Wir ſtellen alſo als grund- und hauptregel der orthographie des hochdeutſchen ouf, ez tzu ſchreiben, wie ſeine grammatik ez fordert, und denken uns aine ſpetere zeit, wo diz geſchehe, um alsbald die abgelaitete regel ouzſprechen zu können, daz hochdeutſche tzu ſchreiben, wie ez der gebrouch ſei."

Wenn übrigens Herr W. die Anſicht ausſpricht, daß „ez dem gebildeteren ore ein genuz iſt, ouz ſeinem munde würtembergiſches hochdeutſch zu vernemen", ſo fällt mir dabei eine Anekdote ein, welche Streicher, ein Jugendfreund Schiller's, in ſeinen Nachrichten über Schiller's Flucht aus Stuttgart erzählt. Schiller hatte nach den Räubern den Fiesko ausgearbeitet, und las dieß neue Drama den Koryphäen der Mannheimer Bühne vor. Aber durch ſeine Ausſprache ſchnitt er jeden Beifall der Zuhörer ab. Die Vorleſung gelangte gar nicht bis zu Ende des Drama's, ſo wenig geeignet für die Bühne erſchien es. Doch blieb das Manuſcript zurück und wurde nochmals von einem der ungünſtigen Zuhörer geleſen. Erſt ſo gelangte es zu der richtigen Würdigung, als der Beurtheiler Schiller's Dichtung las, ohne ihn ſelbſt zu hören.

Dem ſei nun wie ihm wolle, jedenfalls iſt der Inhalt des Programms des Herrn Ph. W. nicht unintereſſant und ſonſt in vielen Einzelheiten ſeiner Ausſprüche nicht unklar. Nur im Allgemeinen muß es auffallen, daß gewiſſermaßen die Schreibung des Programms mit dem darin Geſagten in directem Widerſpruch ſteht. Herr W. erkennt nämlich an, daß die in einer gegebenen Zeit herrſchende Orthographie dasſelbe Recht hat, wie jeder andere allgemein gewordene Gebrauch. Er ſetzt noch hinzu: „Die orthographie hat noch aine grözere Bedeutung als jeder andere gebrouch; ſie iſt die aintzige gemainſame ſitte oder mode der an der ſchriftſprache gebildeten ſtende, jenes ſtrenghochdeutſchen Publicums, daz ouzerdem in den verſchidenſten richtungen ouseinander get"; und ſagt (S. 3): „Die Hauptregel der orthographie, die wir ſo ſcharf in kainer grammatik ouzgeſprochen finden, haizt ganz ainfach: **ſchreib wie die andern.**" — Läßt ſich mit dieſer Ueberzeugung vereinigen, daß Herr W. uns eine Schrift vorlegt, welche factiſch die Regel befolgt: Schreibe wie gar Niemand in ganz Deutſchland zu ſchreiben pflegt?

Uebrigens geben uns die weit verbreiteten und an ſich ſchätzenswerthen Leſebücher des Herrn Ph. Wackernagel eine andere Orthographie als das Programm; worauf wir ſpäter zurückkommen werden. Das Programm ſcheint nur zur Unterhaltung der Leſer den „ouzdruck“ der „loutverheltniſſe“ und „ouzſprache“ nach den „fainheiten“ der „ſchwebiſchen“ Mundart vorzulegen.

3.

Als Dictator für die Orthographie des öſterreichiſchen Kaiſerſtaates oder ſeiner Schulen tritt Herr Dr. Weinhold auf. (Zeitſchrift für öſterreich. Gymnaſien, Wien 1852. 2tes Heft). Sein Hauptgrundſatz lautet:

Schreib wie es die geſchichtliche Fortentwickelung des neuhochdeutſchen verlangt.

Wir wollen bei ihm nicht in viele Einzelheiten eingehen, weil ſeine Schreibung für jetzt — (außerdem daß er das Dehnungs-h und das e in ie, wo es Dehnungszeichen iſt, ſo wie die Verdopplung der Vocale gänzlich tilgt, weil „für Auge und Or die Denzeichen gleichgiltig ſind“, und anderes ähnliche anordnet) — nicht mit der Entſchiedenheit, wie Möller und Wackernagel von dem üblichen Gebrauche ſich losſagt. Denn ſehr Vieles, was die Richtigkeit der Schreibung verlangt, will er auf ſpätere Zeit verſchoben wiſſen, wenn durch einen zweckmäßigen Anfang das Weitere angebahnt iſt. Nach der Ueberzeugung des Herrn Wh. „gehört der reinſprechende Deutſche leider zu den größten Seltenheiten auf deutſcher Erde“; oder mit andern Worten, unſere jetzige Ausſprache iſt ohne alles entſcheidende Moment für die Rechtſchreibung. Daher kann es auch nicht befremden, daß er e ſtatt ö in ſchwören, zwölf, ſchöpfen, Geſchöpf u. ſ. w., ferner i ſtatt ü in Würde, ü ſtatt ie in Mieder, e ſtatt ä in Bär, ie ſtatt i in Licht, Dirne ꝛc. zu ſetzen vorſchreibt. * — Für die Vocaliſation erkennt alſo Herr Dr. Wh. keine Feſtſtellung des neuhochdeutſchen Lautſtandes an. — Dagegen geſtattet er eine ſolche in der Bezeichnung der Kürzen durch Verdopplung der Conſonanten. Während z. B. der öſterreichiſche Dialekt das lange u in Mutter erhalten hat, ſo daß alſo hier, wie Herr Wh. ſelbſt ſagt, die Verdopplung mit Recht bekämpft würde,

* Jac. Grimm in der dritten Ausgabe der Grammatik S. 220 ſagt bloß: Einigemal ſchreiben wir ä ſtatt ë, namentlich in bär, rächen etc. — Ferner ö iſt meiſt Umlaut des o, manchmal aber des a, wie schwören, schöpfen, Geschöpf etc., und ſetzt hinzu: Hier iſt die Ausſprache beſtimmt von e abgewichen. Er denkt alſo an keine Aenderung. — Wohl ſprach er ſich in der zweiten Ausgabe S. 522 ſchärfer aus: baer (ursus), gewaeren (concedere) ꝛc. ſollten den Laut e ſtatt ihres ä haben.

weil sie in den jetzt noch lebenden Mundarten ebenso wenig als in dem Mittelhochdeutschen (muoter) begründet ist, so will er dennoch diese Verdopplung nicht abweisen, und begründet dieses durch die Bemerkung: „Als sich der neuhochdeutsche Lautstand *festsetzte*, wurde durch die zur Herrschaft gelangende Mundart manche Kürze in die Schriftsprache eingebracht, welche in einigen Ländern die echte Länge bewahrte" (dieß soll wohl heißen: statt deren einige Mundarten die ächte Länge bewahrten). — Dieß ist wohl augenscheinlich eine der vielen Inconsequenzen der historischen Grammatiker, die uns von den Inconsequenzen und der Willkür des üblichen Gebrauches befreien wollen, und uns in neue Willkür verstricken. Denn was soll uns hindern, in *Licht*, *schwören*, *schöpfen* ꝛc. den festgesetzten Lautstand des Neuhochdeutschen beizubehalten, wenn wir es in *Mutter*, *Jammer* u. s. w. thun, oder umgekehrt? Oder gibt es nur in Längen und Kürzen einen festgesetzten Lautstand?

4.

Nach den bisher gegebenen Proben von den Bestrebungen der historischen Grammatiker kann ich mich nicht enthalten, auch eine Stelle aus der vor kurzem erschienenen Vorrede zum deutschen Wörterbuche des Altmeisters der historischen Grammatik anzuführen. Sie mag einerseits als Probe der Schreibung dieses Mannes neben der Heterographie seiner Schüler dienen, welche uns an das erinnert, was Lichtenberg (Verm. Schrft. Bd. I. S. 321 ff.) Kainographie nennt, indem er einen „Forschlach" vorbringt, „künftig keine Bainklaider mer zu tragen". Anderseits ist diese Stelle für den gelehrten Mann so charakteristisch als Selbstbekenntniß, daß sie gerade hier einen Platz verdienen dürfte. Die Stelle heißt in Schrift und Wortlaut folgendermaßen:

„sogar wenn ich bücher des sechzehnten und siebzehnten jahrhunderts durchlas, kam mir die sprache, aller damaligen verwilderung und roheit unerachtet, in manchen ihrer zügen noch beneidenswerth und vermögender vor als unsre heutige. welchen abstand aber auch von ihnen stellte die edle, freie natur der mittelhochdeutschen dichtungen dar, denen angestrengteste mühe zu widmen unvergleichlichen lohn abwirft. doch nicht einmal aus ihrer fülle schienen alle grammatischen entdeckungen von gewicht müssen hergeleitet zu werden, sondern aus sparsam fliesзenden fast versiegenden althochdeutschen und gothischen quellen, die uns unserer zunge älteste gefügeste regel kund thaten. Es gab stunden, wo für abhanden gekommne theile des Ulfilas ich die gesamte poësie der besten zeit des dreizehnten jahrhunderts mit freuden ausgeliefert haben würde. den leuchtenden gesetzen der ältesten sprache nach-

spürend verzichtet man lange zeit auf die abgeblichnen der von heute.“

Wenn wir bloß dieſe Probe von Grimm's Schreibung kennen würden, ſo könnte es, im Vergleich mit den frühern Proben, den Anſchein gewinnen, als ob ſeine Nachfolger alle aus dem Geleiſe gefahren wären, oder als ob der bedächtige Altmeiſter und Lenker des Wagens und Forſchens jene Spuren als ſchwindelige Pfade verachte, die nicht in ſeinem Ziele lägen, und auf denen er die Unbeſonnenen ſich ſelbſt überlaſſen wolle. Und es kann uns dabei einfallen, daß J. Grimm im Jahre 1819 bei der Herausgabe des erſten Bandes der deutſchen Grammatik weder mit der üblichen Orthographie, noch mit der üblichen Druckſchrift verſehen war. Aber in Ermanglung erforderlicher Typen mußten damals in die deutſche (eckige) Schrift der Grammatik Typen aus dem Lateiniſchen, à, è, i, ó, ù eingemengt werden. — Freilich war dadurch angebahnt, daß die zweite Ausgabe (1822) ganz mit lateiniſcher Schrift und einigen eigens dazu gegoſſenen Zeichen erſchien. Und während der erſte Band der erſten Ausgabe nur von der Flexionslehre (Declination, Conjugation ꝛc.) ausgefüllt wurde, trat jetzt auf die erſten 595 eng gedruckten Seiten eine wohl etwas übermäßig gedehnte Auseinanderſetzung über die Buchſtaben, die ſich bei der dritten Ausgabe dahin vervollkommnete, daß der etwas beſchränkte erſte Band nur für die Lehre von den Vocalen (ohne die Conſonanten) reicht. — In der Einleitung zum erſten Bande der erſten Ausgabe ſpricht J. Grimm ſich über ſeine Quellen und Hülfsmittel aus, und indem er die frühern Sprachforſcher durchmuſtert, unter welchen er Gottſched's Anmaßungen in der Grammatik völlig unerträglich nennt, fährt er dann fort:

„Adelung ſteht weit über ſeinen Vorgängern. Er kann ſich von der unglücklichen Anſicht, die Sprache zu zügeln, nicht losreißen, aber er hat ſie ſtudirt, und iſt bis zu ſcharfſinnigen Entwicklungen durchgedrungen.“

In der Note ſetzt J. Grimm hinzu: „Die (von Voß bearbeitete) Beurtheiluug des Adelung'ſchen Wörterbuchs in der Jenaer L. Z. iſt mir jederzeit wie eine Ungerechtigkeit vorgekommen. Voß war Adelung an claſſiſcher Gelehrſamkeit, Geſchmack und Gefühl für Poeſie ſehr überlegen; ich zweifle ob an Sprachkenntniß.“ *

---

* In Beziehung auf Adelung's Orthographie ſagt auch Ph. Wackernagel im oben erwähnten Programme, daß er nahe daran war, alle orthographiſche Unzulänglichkeiten und Barbarismen, die noch aus dem ſiebzehnten Jahrhundert zurückgeblieben waren, zu erkennen, und daß er daher mit Recht von der Schreibung forderte, daß ſie nicht

Wenn aber Jac. Grimm nach der von ihm selbst geschilderten Weise sich immer tiefer und tiefer in die alten Handschriften versenkte, wenn ihm die Flexionen und Lautverbindungen in Fragmenten des Gothischen so werth geworden waren, daß er um einige Stücke des Ulfilas das dreizehnte Jahrhundert mit Allem, was ihm höchst bewundernswerth und erquicklich geworden war, hingegeben hätte; wenn er in dieser forschungsreichen Strebsamkeit gerne lange Zeit verzichtet auf die verblichenen Sprachgesetze, die in der Blüthe der classischen Litteratur der Jetztzeit sich kund geben; so steht darum sein Verdienst nichts desto weniger auf einer von keinem deutschen Grammatiker erreichten Höhe. — Während Lessing die deutsche Litteratur durch die Schärfe seiner Geisteskraft vor französischer Abhängigkeit befreite, und hierin außer Klopstock besonders in Göthe einen tüchtigen Mitkämpfer hatte, der schon in seinen Studienjahren die Maxime aufstellte:

Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor;

während Schiller, der in seiner Jugend aus Luther's Bibel die Kraft des deutschen Ausdruckes zu erlernen strebte und später mit Göthe an der idealen Schönheit der griechischen Poesie sich begeisterte; während durch Göthe und Schiller vorzugsweise unsere poetische Litteratur im Auslande sich Achtung erwarb; während Alex. v. Humboldt der Naturwissenschaft einen Aufschwung gab, der weit über Deutschlands Grenzen hinaus reichte und den sie vor ihm nie besessen; während Friedr. Christoph Schlosser in der Geschichtschreibung darlegte, wie die politische Geschichte keines Volks und keiner Zeit klar aufgefaßt werden könne ohne Kenntniß der Litteratur eines jeden Volkes und Zeitraumes; so besitzt Jac. Grimm nicht minder Epoche machende Verdienste um die deutsche Sprache. Er brachte zuerst Licht in die Formen unserer Sprache; er lehrte uns die starken Formen von den schwachen, das Ursprüngliche von dem Spätern, das Wesentliche von dem Unwesentlichen unterscheiden, und schon die erste Auflage seiner deutschen Grammatik gründete seinen unvergänglichen Ruhm. Aber bei aller historisch genauen Nachweisung über unsere jetzigen Flexionen u. s. w. versuchte er nie die jetzt bestehenden Formen zu ändern und durch veraltete zu ersetzen. Wenn er aber in seine Forschungen über Sprachlaute sich dabei so vertiefte, daß er unsere

---

der Aussprache der oder jener Provinz folge, sondern auf eine Art eingerichtet sein möge, die allen Provinzen verständlich sei. — Und diese von Adelung nahezu gelöste Aufgabe, welche in den nächsten Decennien von Andern erreicht war, wieder umzustülpen und von vorn gründlich zu beginnen mit Hintansetzung alles Vorhandenen, ist die Aufgabe der historischen Grammatik geworden.

Schon in den Alten Testamenten wird oft von Ihr als Beschützerin und Hort Israels, in Anlehnung an den im Talmudischen Judentum, wie auch in der Kabbala, so hochgeschätzten Namen Ihrer Gottheit, gesprochen. Ihr Name wird in der Kabbala mit Binah, Verstand, Einsicht, Intelligenz, Weisheit, Erkenntnis, Wissen, Vernunft, Urteilskraft, Unterscheidungsvermögen, Gedächtnis und Gewissen übersetzt. Sie ist die Mutter der Sieben Planeten, Sonne, Mond, Merkur, Venus, Mars, Jupiter und Saturn, die Mutter der Sieben Tage der Woche, die Mutter der Sieben Metalle, Gold, Silber, Quecksilber, Kupfer, Eisen, Zinn und Blei, die Mutter der Sieben Farben des Regenbogens, Rot, Orange, Gelb, Grün, Blau, Indigo und Violett, die Mutter der Sieben Noten der Tonleiter, C, D, E, F, G, A, H, die Mutter der Sieben Chakren, Wurzel, Sakral, Solarplexus, Herz, Hals, Stirn und Scheitel, die Mutter der Sieben Sinne, Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Tasten, Denken und Fühlen, die Mutter der Sieben Tugenden, Glaube, Liebe, Hoffnung, Gerechtigkeit, Mäßigkeit, Tapferkeit und Weisheit, die Mutter der Sieben Todsünden, Hochmut, Habgier, Wollust, Neid, Völlerei, Zorn und Trägheit, die Mutter der Sieben Werke der Barmherzigkeit, Hungrige speisen, Durstige tränken, Nackte kleiden, Fremde beherbergen, Kranke pflegen, Gefangene besuchen, Tote begraben, die Mutter der Sieben Sakramente, Taufe, Firmung, Eucharistie, Buße, Krankensalbung, Priesterweihe, Ehe, die Mutter der Sieben Freien Künste, Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie, die Mutter der Sieben Weltwunder, Pyramiden von Gizeh, Hängende Gärten der Semiramis, Tempel der Artemis, Statue des Zeus, Mausoleum von Halikarnassos, Kolossos von Rhodos, Leuchtturm von Alexandria, die Mutter der Sieben Siegel, Sieben Posaunen, Sieben Schalen, Sieben Donner, Sieben Häupter, Sieben Könige, Sieben Berge, Sieben Hügel, Sieben Leuchter, Sieben Sterne, Sieben Geister, Sieben Augen, Sieben Hörner, Sieben Gemeinden, Sieben Engel, Sieben Plagen, Sieben Weiber, Sieben Kaiser

nachweiſen läßt. — Ich möchte indeſſen an der Anſicht feſthalten, daß es bei der Entwicklung der Litteratur, wie die unſrige jetzt iſt, ein dankenswerthes Bemühen wäre, nachzuweiſen, wie da und dort die alte Schreibung gründlicher den Sprachformen entſprochen habe, als unſere jetzige. Dieſe Nachweiſung wird für jeden von Intereſſe ſein, ohne daß man deßhalb Fremdes, uns Abhandengekommenes wieder einzudrängen ſich bemühte. So wie Jac. Grimm die beſtehende deutſche Declination und Conjugation wohl ſicherer beurtheilen lehrte, aber nicht umwarf, ſo hätte er das nämliche auch in der Schreibung immerhin zu thun vermocht, und doch — wie er's in der erſten Auflage der Grammatik that — an das einfache Geſetz ſich halten können: „Schreib wie die Andern.“ Nur wo der Gebrauch der Andern wankt, da iſt das Begründete zu empfehlen.

5.

Im Gegenſatze zu dieſer einerſeits bedeutend retrograden Bewegung der „Fortentwicklung“ unſerer Sprache, und zu der anderſeits in ferne Zukunft verlegten grundrichtigen Geſtaltung unſerer Orthographie iſt es nicht unintereſſant, eine Vermittlung auftauchen zu ſehen, die in der Schrift eines jungen Gelehrten — Ludwig Ruprecht — verſucht iſt. Der Titel derſelben heißt: Die deutſche Rechtſchreibung vom Standpuncte der hiſtoriſchen Grammatik beleuchtet. Göttingen 1854. — Dieſe kleine Schrift faßt mit achtungswerther Klarheit das Woher und Wohin in's Auge. Sie will aber unſere Rechtſchreibung, ohne die Forſchungen der hiſtoriſchen Grammatik zu verkennen, jetzt feſtſtellen, und der „heilloſen Verwirrung“ ein Ziel ſetzen. Sie geſteht zu, daß die Schreibung vor Grimm viel Fehlerhaftes hatte; allein ſie ſei mehr als die engliſche und franzöſiſche der Entwicklung der lebendigen Sprache gefolgt. Wären wir z. B. auf der mittelalterlichen Schreibung ſtehen geblieben, ſo würden wir jetzt min hus ſchreiben, und mein Haus ſprechen: Während durch derartige Abweichung von Laut und Schrift ein engliſcher Knabe erſt ſpät richtig ſchreiben lerne, ſeien wir beſſer daran. Sollten wir dieſen Vortheil durch eine völlig ſchwankende Orthographie aufgeben? Einige Fehler unſerer Schreibung könnten doch wohl nicht ſo viel ſchaden; bei weitem die meiſten ſeien, vom praktiſchen Standpuncte aus betrachtet, ganz gleichgültig. Ihre Unrichtigkeit könnte für den, der deſſen bedarf, in den Lehrbüchern kurz bemerklich gemacht werden. Aber unberechenbar ſei der Schaden, der daraus erwächst, daß man dem Volke ſeine einmal gewonnene feſte Schreibweiſe wieder rauben wolle. Bei uns leſe und ſchreibe faſt ein jeder; eine Akademie zu dicta-

toriſch gebotener Regelung beſäßen wir nicht *, aber eine reiche Volks-litteratur, einen großen Schatz claſſiſcher Schriften, die Frucht der Blüthezeit unſerer Litteratur; wir beſäßen die Luther'ſche Bibelüberſetzung, die in Millionen Exemplaren verbreitet iſt, und in den Familien vom Vater auf den Sohn vererbt; und alle dieſe Bücher ſeien jetzt in der herrſchenden Schreibweiſe gedruckt und verbreitet. Wenn die meiſten hiſtoriſchen Grammatiker bis jetzt auch nur ſparſam geändert hätten, ſo kündeten ſie doch eine ganze Reihe neuer Aenderungen als bevorſtehend an; dadurch öffne ſich dann die Ausſicht auf eine recht langjährige Confuſion, deren Ende gar nicht abzuſehen ſei. Und wenn wir die in der neuen Orthographie gedruckten Bücher durchmuſterten, von denen einige nur mit Hülfe des Mittelhochdeutſchen und einiger Divinationsgabe zu verſtehen ſeien, ſo könnten wir leicht zwanzig verſchiedene orthographiſche Syſteme zuſammen finden. (Dieſe Behauptung wird um ſo weniger in Zweifel zu ziehen ſein, als nicht bloß Herr Ph. Wackernagel nach zwei verſchiedenen Syſtemen ſchreibt, in ſeinem oben erwähnten Programme nach dem einen, und in ſeinen vielverbreiteten Leſebüchern nach einem andern; ſondern auch ſelbſt J. Grimm ein anderes Syſtem in ſeinem Wörterbuche und ein anderes in ſeiner Grammatik befolgt; und wenn wir von letzterer die dritte Ausgabe mit der zweiten vergleichen, ergeben ſich wieder ſyſtematiſche Abweichungen.)

Im Ganzen ſteht Herr Ruprecht auf dem ſogenannten Standpuncte des gemäßigten Fortſchrittes, auf den ſich auch Jac. Grimm im Wörterbuche geſtellt hat; nur mit dem Unterſchiede, daß erſterer meint, eine feſte Grenze beſtimmen zu wollen, und bis hierher und nicht weiter zu gehen, letzterer dagegen die Schreibung im Wörterbuche gleichſam wie eine Eintagsfliege anſieht, die einer zu erwartenden national echten und grundrichtigen Schreibung weichen werde. — Es ſteht demnach nicht zu erwarten, daß Jac. Grimm auf die vermittelnden Vorſchläge des Herrn Ruprecht eingehen kann. Aber eben ſo wenig dürften die Anhänger der alten Schreibung, die durch Adelung ihre Begründung erhielt, ſich durch Herrn Ruprecht befriedigt finden, weil er wohl die Grundſätze der hiſtoriſchen Grammatik, aber nicht die Begründung der Adelung'ſchen Schreibung berückſichtigt oder zu kennen ſcheint.

---

* Jac. Grimm (a. a. O.) verweiſt auf Spanien, wo es nur einer von wenigen Gelehrten ausgehenden Feſtſtellung bedurft hätte, und Jedermann einverſtanden geweſen wäre. Und doch ſei dejar für dexar, pajaro für paxaro auffallender als vald für wald.

Wir dürfen nämlich diejenige Rechtſchreibung, welche ſich bei uns feſtſtellte, als, wie oben erwähnt, in der erſten Hälfte dieſes Jahrhunderts und in dem langen Frieden alle Blüthen unſerer claſſiſchen Litteratur in neuen Ausſtattungen verbreitet wurden, die Adelung'ſche nennen. Sie hatte durch den Einfluß von J. H. Voß einzelne Umgeſtaltungen erfahren, die alsdann durch an ſich unbedeutende Schulbücher (Heinſius, Heyſe) durch die geſammten deutſchen Gaue Geltung erhielten. Und als die für die Sprachwiſſenſchaft höchſt wichtige und einflußreiche deutſche Grammatik von K. F. Becker erſchien, ſtand die Adelung'ſche modificirte Schreibung feſt. Auch Becker nahm ſie ohne hervortretende Neuerungen an und machte ſie zu der ſeinigen, ſo wie Jac. Grimm auch noch im Jahre 1819 bei der erſten Ausgabe ſeiner deutſchen Grammatik gethan hatte. *

Man ſchrieb nach Adelung, wie man es in allen deutſchen Gauen verſtand, und wie es der Ausſprache derer, die das Hochdeutſche richtig zu ſprechen verſtehen, angemeſſen war. — Dabei galt das allgemeine Geſetz, daß, was in der richtigen Ausſprache des Hochdeutſchen gleichmäßig lautet, auch mit gleichen Lauten oder Buchſtaben ſoll geſchrieben werden. Durch dieſes Geſetz diente die Adelung'ſche Schreibung dem Ohre, das die Laute der Sprache aus dem Leſen der Schrift aufnimmt und der Seele zuführt. Die Schrift iſt jedoch zu allernächſt für die Wahrnehmung des Auges beſtimmt, und muß daher auch dem Auge des Leſers zu dienen ſuchen. Inwiefern nun Adelung hierin Unrecht gethan, oder ſchmähende Vorwürfe verdient hat, daß er die Schrift dem Auge des Leſers zu accommodiren ſuchte, darauf werden wir ſpäter zurückkommen. Nur dieß Eine ſei bemerkt, daß Jac. Grimm und die meiſten ſeiner Anhänger bis heute noch nicht aufgehört haben das (Artikel) und daß (Conjunction) verſchieden zu ſchreiben, welche Unterſcheidung die alte Schreibung nicht kannte, und wobei feſt ſteht, daß beides nur ein und dasſelbe Wort iſt.

Um nun die Adelung'ſche Orthographie, der Schreibweiſe der hiſtoriſchen Grammatiker gegenüber, zu beleuchten, ſind die Vorwürfe zu betrachten, welche gegen jene von dieſen erhoben werden, und wir wollen

---

* Wenn ſich auch ſagen ließe, die Rechtſchreibung, die Becker in ſeiner Grammatik hat, iſt diejenige, die in unſern Claſſikern jetzt die allgemein übliche und ſonſt die allgemein verbreitete iſt, ſo wird dieſelbe doch mit dem Namen der Adelung'ſchen zu bezeichnen ſein, weil Becker, Schmitthenner u. A. nur etwa bei ſchwankendem Gebrauche das minder Richtige zu beſeitigen ſuchten; dagegen Adelung die ganze Begründung des Lehrgebäudes gegeben hat.

dieſelben in der Reihenfolge durchgehen, wie ſie in der Ruprecht'ſchen Schrift aufgeführt werden. Dabei erfordert jedoch meine Aufgabe, daß ich auf die Gefahr hin, ſachkundigen Leſern etwas ganz Bekanntes vorzutragen, nicht bloß die Grundſätze der hiſtoriſchen Grammatik, ſondern auch die der Adelung'ſchen Orthographie näher erörtern muß.

6.

Zuerſt ſind die Fehler zu betrachten, welche in der Adelung'ſchen Orthographie ihren Urſprung dem Streben, die Kürze und Länge der Vocale zu bezeichnen, verdanken. Aus Mißverſtand, ſagt man, hat man Lautverbindungen der ältern Schrift (wie ie in dienen, und h in Aehre u. dergl.) für ein Zeichen der Dehnung angeſehen, und dieſe Zeichen dann verallgemeinert, jedoch mit der größten Inconſequenz; während man Wahn und wann ſchriebe, begnüge man ſich mit der Unterlaſſung der Verdopplung bei kam und Kamm, und es ließen ſich, ſagt Herr Ruprecht, über zweihundert Ausnahmen aufzählen, in denen die Vocale a, e, i, o, u, ohne Dehnungszeichen ſtänden.

Wir haben hier nicht in Frage zu ziehen, was unſere Schreibung dabei gewinnen wird, wenn wir nach der Forderung der hiſtoriſchen Grammatik her für Herr, Heer, hehr und her u. dergl. ſchreiben. — Es handelt ſich nicht ſowohl um die gewohnte Bequemlichkeit dieſes Augendienſtes, ſondern vielmehr um die Frage: ſind die Dehnungszeichen wirklich regellos und inconſequent vertheilt, ſo daß unzählige Ausnahmen ſich dabei ergeben? ferner: würde unſere Schreibung conſequenter in ihrer Form, und der Stufe der jetzigen Entwicklung unſerer Sprache entſprechender, wenn wir nach den Vorſchriften der hiſtoriſchen Grammatik zu Werke gingen?

Dieſe Fragen werden ſich im Folgenden beantworten. Ehe wir jedoch zu dem Einzelnen übergehen, iſt für die Dehnungszeichen und für die der Dehnung entgegengeſetzte Schärfung der Silben durch Verdopplung der Conſonanten, insbeſondere dieſes zu bemerken:

Diejenigen Wörter, welche in deutſchen Verſen bald lang bald kurz gebraucht werden können, die alſo nicht immer einen vollen Ton haben, ſondern auch tonlos erſcheinen, erhalten in der Schrift weder ein Dehnungs- noch ein Schärfungszeichen.

Es ſind dieß lauter einſilbige Wörter, die weder einen Verbal- noch einen Nominalbegriff ausmachen, und zwar folgende:

1. Ohne Dehnungszeichen: mir, dir, wir, er, es, der, dem, den, wer, wem, wen, von, vom, an, am, vor, nur, her, hin, dar, gar, war. — da, ja, du, ſo, wo, zu.

2. Ohne Schärfungszeichen: in, im, um, man, mit, ab, ob, bis, bin.

Die Schreibung dieſer Wörter entſpricht demnach der Schreibung der immer tonloſen Vor- oder Nachſilben, wie ver, zer, er, el, en, es ꝛc.

Eine Ausnahme bilden unter ihnen zuerſt die Pronominalformen ihn, ihm, ihr (nebſt ihnen, ihren), welche neben der Präpoſition in, im, ein h annahmen, nachdem man ſie früher durch die Schreibung jn, jm, von in und im zu unterſcheiden ſuchte; und dazu kommen noch, weil i in der jetzigen Schriftſprache nirgends als Auslaut erſcheint, ſie, die, nie, hie (in hie und da) nebſt hier. — Ferner machen eine Ausnahme die Partikeln wenn, denn, wann, dann, welche neben den Pronominalformen wen, den, eine Verdopplung des Auslautconſonanten zum Zeichen der Schärfung erhielten. Alle dieſe Ausnahmen, ſo zahlreich ſie auch ſind, laſſen ſich durch ihr leicht zu erkennendes Verhältniß in der Silbenmeſſung ganz leicht überſchauen. Und es bildete ſich dieſe auf die Silbenbetonung geſtützte Schreibung gleichſam unbewußt; denn Adelung, für den die Silbenmeſſung unſerer Sprache noch in der Wiege lag, hat jene Wörter noch nicht in dieſer Weiſe hervorgehoben; wohl aber haben es Spätere gethan, wie namentlich der 1829 (in Darmſtadt bei Leske) erſchienene Verſuch einer deutſchen Rechtſchreibung. Uebrigens ſagte Adelung: „Die Dehnung wird nur in Wörtern, welche einen vollſtändigen Begriff enthalten, und welche daher auch im Aeußern eine Art von Vollſtändigkeit erfordern, bezeichnet. Folglich nicht in eigentlichen Partikeln: da, ſo, u. ſ. w.“ — In der Entwicklung unſerer Sprache wird aber als hiſtoriſches Moment hier beſonders zu beachten ſein, daß in dem Alt- und Mittelhochdeutſchen in den Verſen die Länge und Kürze der Silben klar unterſchieden war (Vergl. Grimm d. Grammat. 3te Ausg. S. 212 ff.), während jetzt der Ton der Silbe in den Verſen mit der Länge vermengt wird, oder gleiche Geltung mit ihr hat. Statt der Quantität iſt der Accent in der Silbenmeſſung maßgebend. Dadurch iſt, wie J. Grimm (a. a. O.) ſagt, eine Vergröbernng der Ausſprache und des Gehörs eingetreten. Und wenn wir dieß anerkennen, wird es alsdann räthlich ſein, unſere Schreibung nach jener Geſtaltung der Schrift und Sprache umzuformen, wo ein ganz anderes Lautverhältniß obwaltete als jetzt? wo Vocale lang waren, die jetzt als Kürzen erſcheinen und umgekehrt?

7.

Gehen wir nun ſpeciell zu den einzelnen Arten über, wodurch die Längenbezeichnung der Silben erzielt wird, ſo gehört zuerſt hierher die Verdopplung der Vocale.

Man soll sich nicht mit der Anfertigung der Neue Berg-ordnung beeilen. Es ist nicht nöthig, daß dieselbe vor Ablauf der Frist, welche Ihnen zu Ihrer Erklärung über die Neue Berg-ordnung gegeben worden ist, eingereicht werde. Es ist vielmehr gut, wenn Sie sich Zeit nehmen, damit Sie Alles reiflich überlegen können. Sie werden dann Ihre Erklärung um so besser abfassen können. Sie werden dann auch Ihre Erklärung um so besser abfassen können. Sie werden dann auch Ihre Erklärung um so besser abfassen können. Sie werden dann auch

das Ohr. Weil aber die Schrift demgemäß zunächst auch für das Auge bestimmt ist, so wird es Unrecht sein, diese Bestimmung der Schrift leugnen zu wollen, und wir werden praktischer Weise — abgesehen von allem Mißverstehn einer Empfindung oder Gesinnung — der Schrift das Mittel der Unterscheidung oder Hervorhebung von Begriffen nicht entziehen, welche dieselbe in der Blüthezeit unserer classischen Litteratur besessen hat. Indessen ist hierbei nicht in Abrede zu stellen, daß in der Vocalenverdopplung keine so scharfe Consequenz unserer Schreibung sich nachweisen läßt, als in den übrigen Mitteln zur Bezeichnung der Dehnung der Silben, von welcher wir jetzt zu reden haben.

8.

Was die Dehnung der Silben durch ie betrifft, so steht historisch fest, daß dieser Laut in vielen Wörtern nach der aus dem Mittelhochdeutschen überlieferten Schreibung in solchen Silben häufig vorhanden war, in denen im Neuhochdeutschen bloß ein langes i in der Aussprache gehört wurde. Man schrieb biegen, dienen, lieben, gießen, aber das e wurde nicht mehr gehört, so wie es auch jetzt noch bei Allen, die das Schriftdeutsche richtig sprechen, nicht gehört wird. In dem Mittelhochdeutschen war aber jenes e, das sich meist auf die Formation des Wortstammes stützte, auch in der Aussprache vernehmlich, wie dieß noch in provinziell süddeutscher Mundart der Fall ist. Da man aber im Neuhochdeutschen biegen (mit e) und ligen (ohne e) ganz gleich aussprach, indem das i in beiden Wörtern gleich gedehnt wurde, so hielt man es auch für consequent, beide Wörter gleichmäßig zu schreiben. — So entwickelte sich ie im Neuhochdeutschen zu einem bloßen Dehnungslaute. Allein für diesen Dehnungslaut gilt die allgemeine so zu sagen ausnahmslose Regel:

Alle stets betonten Silben mit langem i sind mit ie zu schreiben.

Von den bald betonten, bald tonlosen Silben mir, dir war schon oben (Abschn. 6) die Rede, so wie von ihn, ihm; sie bilden hier keine Ausnahme durch den Wechsel ihrer Betonung.

Das einzige deutsche Wort, das als eigentliche Ausnahme erscheinen kann, ist Igel (welches nicht in Jegel, jegel sich umgestalten konnte). Fremde Wörter, wie Kamin, Magazin, Termin, Pike, nebst den Städtenamen Berlin, Stettin sind nicht als eigentliche Ausnahmen zu betrachten.

Diese Regel blieb in der Entwicklung unserer Sprache so fest, daß selbst in stehlen, befehlen u. dergl., wo schon das Dehnungs-h ist, dennoch das e neben i in stiehlst, stiehlt seinen Platz behauptete.

Abschnitt 6. Beilage 6. Zu Verfügung Nummer 6.

Verfügung Nummer 6. Beilage 6. Zu Verfügung Nummer 6. Zu

hieran, als daß wir auch muot mit uo ſchreiben, und Muth mit langem u ſprechen? Nur noch ein Schrittchen weiter, und wir werden ganz conſequent der mittelalterlichen Ueberlieferung gemäß min hus ſchreiben und mein Haus ſprechen. So gelangen wir zu der achtungswerthen Stufe, auf der die Engländer und Franzoſen ſtehen, von denen Anaſtaſius Grün ſingt:

— — — ihr wißt ja, wie's Frankreichs Söhne treiben,
Die anders ſchreiben als ſprechen, und anders leſen als ſchreiben!

Wir thäten übrigens dem grundgelehrten Altmeiſter der hiſtoriſchen Grammatik Unrecht, wenn wir ihm nachſagten, er wolle, daß wir anders ſchreiben, als ſprechen. Er hegt vielmehr die Ueberzeugung (Vorrede Col. LVIII), daß, wenn wir uns einmal gewöhnt haben, das überflüſſige e in ligen, ſigen, vil, Trib, Zige ꝛc. ꝛc. wegzulaſſen, zugleich die reinere Ausſprache des organiſchen ie in dienen, lieben, gießen wieder gewonnen würde. Dieß heißt mit andern Worten, wir ſollen nicht bloß ſo ſchreiben, wie die ſchwäbiſchen Ritter, ſondern auch ſo ſprechen, wie ſie geſprochen haben. * Heißt dieß die hiſtoriſche Entwicklung einer Sprache, und die darauf geſtützte hiſtoriſche Begründung der Orthographie darlegen? Mit aller Achtung vor gründlicher Gelehrſamkeit kann ich doch nicht umhin, hier zu wiederholen, was ich im Eingang geſagt habe: Wer von der hiſtoriſchen Entwicklung unſerer Sprache einer ſolchen Vorſtellung ſich hingibt, der muß die Alleinherrſchaft des römiſchen Kaiſerthums, das auf die Republik folgte, als hiſtoriſch begründet anſehen durch die Alleinherrſchaft des Duodezſtaates, der das römiſche Königthum ausmachte.

9.

Gehen wir zu dem weitern Dehnungszeichen h über, ſo iſt es mit dieſem gegangen, wie mit ie. Wir haben jetzt noch in Süddeutſchland provinzielle Strecken, wo das h in mähen im Munde der Landleute ganz vernehmlich gehört wird, ja ſelbſt theilweiſe in ch ſich verſtärkt. — So ſchrieb man auch im Mittelalter unter Andrem hohen muot u. dergl. und dieß h in hohen weist hin auf einen intenſirten Kehllaut wie hoch, wie ziehen Zucht, ſehen Geſicht u. ſ. w. (So iſt auch aus dem Mittelhochdeutſchen knëht, schaht, spëht Knecht, Schacht, Specht, aus lihte leicht, aus viuhte feucht, aus ehten ächten,

* Hohe Ideen begegnen ſich oft. Jac. Grimm enthüllt für die Zukunft die reinere Ausſprache von dienen, lieben ꝛc.; damit übereinſtimmend legt Ph. Wackernagel uns ein Bild von der ausſprache und den feinhaiten unſerer lautverhältniſſe vor.

aus rihten richten u. ſ. w. geworden). — Aus dem althochdeutſchen ahir, mittelhochdeutſch eher, bildete ſich Aehre, aus zahir Zähre, aus zehan, mittelhochdeutſch zehen, zehn u. dergl.

Aus Sprachunkenntniß nahm man nun in Wörtern wie zehn, Aehre das h für ein Dehnungszeichen, und in Wörtern wie ſehen, ziehen zugleich auch für einen Laut, der dazu diene, die beiden Silben zu verbinden. Dieſes Dehnungs-h trug man dann in andere Wörter. — Schon Luther ſchrieb mehr, ehre u. dergl., ſetzte aber auch das Dehnungs-h vor den Vocal wie rhümen, jhar, khün, thun. Die ordnenden Grammatiker haben die Schreibung des h vor dem Vocal verworfen, und es iſt nur noch in Rhein und in Rhede in dem jetzigen Gebrauch erhalten worden, und außerdem in Wörtern wie thun, Thal u. dergl., wovon unten die Rede ſein ſoll. — Es geſtalteten ſich nämlich bei Adelung für das Dehnungs-h zwei Regeln, die ſichern Boden haben, wenn wir die oben (Abſchn. 6) angeführten Wörter ausnehmen, welche in der Metrik bald kurz bald lang ſind. — Dieſe zwei Regeln heißen:

1. Die auf die Liquidä auslautenden langen Stammſilben nehmen ein h vor der Liquida im Auslaute an, wie fahl, lahm, Wahn, mehr.

2. Die auf einen Vocal (auch auf ä, ö, ü) auslautenden Silben, nehmen ein h an, wie nah, jäh, Weh, Vieh, froh, fröhlich, Schuh, blühen.

Um von der letzten Regel zuerſt zu reden, ſo wurde dieſelbe ſo allgemein feſtgehalten, daß die bald als Kürze bald als Länge erſcheinende Partikel ja (oben Abſchn. 6) durchaus ein h erhielt, wenn ſie in die ſtets betonte Silbe überging in bejahen. Wer übrigens jetzt das Schriftdeutſche richtig ſpricht, wird in bejahen kein h hören laſſen, ſo wenig als in mähen. Und die Anſicht der Grammatiker, daß in bejahen, ſehen, gehen das h zugleich dazu diene, den Uebergang der beiden Silben zu bilden, iſt, für das Neuhochdeutſche wenigſtens, ungegründet. Wir haben keine ſolchen Zwiſchenlaute mehr in unſerer Sprache. Indeſſen ſoll in denjenigen der mit h jetzt ausgehenden Wörter, in welchen im Mittelhochdeutſchen ein die Silben verbindendes w ſich findet, nach der hiſtoriſchen Grammatik auch jetzt noch das h verbleiben. Demnach ſei Ruhe, ruhen von ruowe, ruowen zu ſchreiben. Wenn wir aber jenes mittelhochdeutſche w berückſichtigen wollen, dann müſſen wir's auch conſequent thun; wir müſſen von dem mittelhochdeutſchen triuwe Treue, frouwen Frauen, gerouwen gereuen, verhouwen verhauen u. dergl. m. auch Treuhe, Frauhen, gereuhen, verhauhen in unſere jetzige Schreibung einführen. — Das praktiſch Sichere, und das unſerer

jetzigen Aussprache — die die historische Entwicklung unserer Sprache uns zu erkennen gibt — Angemessenere wird die Adelung'sche Regel enthalten; und die historischen Grammatiker werden um so weniger zu hören sein, als ihnen die Consequenz abgeht für die Schreibung der Worte triuwe, frouwen u. dergl.

Was nun die erste oben angeführte Regel, das Dehnungs-h vor l, m, n, r betrifft, so heißen diese Laute bei den alten Grammatikern Halbvocale*, und es ist deßhalb nicht so uneben, daß unsere Schreibung sich so entwickelte, daß die Vocale nebst den Halbvocalen ein h in jede stets betonte Silbe eintreten lassen, was bei den stummen Buchstaben und ihren Spiranten nicht stattfindet. — Wenn wir aber so weit in die Eigenthümlichkeit unserer Schreibung eingedrungen sind, so werden wir es derselben nicht als Willkür anrechnen, daß in Lob, oben, Bogen, Vogel, Bote kein Dehnungs-h ist (wie u. A. Vilmar in seiner Grammatik, 3te Aufl. S. 28 thut). Daß jedoch auch in den mit Halbvocalen und Vocalen auslautenden Silben bei dem h eine gewisse Willkür unterlief, ist nicht in Abrede zu stellen. Wörter wie schwer, schmal, Blume hielt man für das Auge, dem die Schrift zunächst dient, in ihrer Hauptsilbe schon für distinguiert genug, um sich ohne weiteres Dehnungszeichen als Begriffswörter darzustellen. Daher unterblieb die Einschiebung des h in (stets betonten) Hauptsilben, die mit zwei oder mehr Consonanten anfangen, Flur, Spur, Scham** u. a. — Hiezu kommt noch das schon oben erwähnte thun, das das in die Stammsilbe tu gehörige h voranstellte. Von thun, Impf. that, bildete sich das Substantiv That nebst thätig u. s. w. Und gleich thun erhielten auch die auf Halbvocale ausgehenden stets betonten Begriffswörter das h nach dem Anlaut t: Thal, Thaler, Thor, Thüre, Thon***, und unregelmäßig Theil, theilen, Thier, Thran, Thron.

---

* Es ist dieß aber kein willkürlich spielend gewählter Name, sondern jeder, der die Lautverhältnisse kennt, weiß auch, daß diese Buchstaben als Laute an und für sich weit vernehmlicher sind, als die sogenannten Mutä.

** Daß man Pfühl, Pfuhl, Pfahl mit h schrieb trotz des pf, hat seinen Grund in der Eigenthümlichkeit dieses Lautes, der provinziell (außer Schwaben) nur als einfacher Laut p oder f sich kund gibt, und in der Schriftsprache diesen Charakter festhielt. Daß man kam von kommen ohne h schrieb, hängt mit dem Gesetze zusammen, daß die Flexionsformen die Form des Stammes möglichst beibehalten sollen (vergl. unten Abschn. 10 sollten, konnten ꝛc. und oben Abschn. 8 stiehlt, stiehlst von stehlen). Dasselbe Gesetz begründet die Schreibung in verlor, verloren, fror, gefroren u. dergl., deren Stamm frieren, verlieren durch das ie kein h hat.

*** Man hat jetzt angefangen thum (in Reichthum ꝛc.) ohne h zu schreiben. Daß diese Silbe eigentlich ein Compositum bildet, hat Grimm nachgewiesen; und daß sie daher

Ich bin, schon Ehrfurcht, vor meinem Herrn, vor seinem Alter, vor seinem Amte, vor seinem Verdienste, vor seinem Rufe, vor seinem Unglücke, vor seinem Tode, vor seinem Grabe, vor seinem Andenken, vor seinem Hause, vor seinem Weibe, vor seinen Kindern, vor seinen Freunden, vor seinen Dienern, vor seinem Hunde, vor seinem Pferde, vor seinem Siegelringe, vor seinem Petschafte, vor seinem Stocke, vor seinem Hute, vor seinen Handschuhen, vor seinem Schnupftuche, vor seinem Rocke, vor seinen Hosen, vor seinen Strümpfen, vor seinen Schuhen, vor seinen Schnallen, vor seinem Degen, vor seinem Hemde, vor seinem Bette, vor seinem Nachttopfe, vor seinem Kammerdiener, vor seinem Kammermädchen, vor seinem Kammerjunker, vor seinem Kammerherrn, vor seinem Kammerrathe, vor seinem Kammerdirektor, vor seinem Kammerpräsidenten, vor seinem Kammerkollegium, vor seinem Kammergerichte, vor seinem Kammergerichtsdirektor, vor seinem Kammergerichtspräsidenten, vor seinem Kammergerichtskollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudegebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudekollegium, vor seinem Kammergerichtsgebäude, vor seinem Kammergerichtsgebäudedirektor, vor seinem Kammergerichtsgebäudepräsidenten, vor seinem Kammergerichtsgebäudeg

wir consequent auch Muter statt Mutter schreiben, um dem mittelhochdeutschen muoter Genüge zu thun. — Da jedoch das Mittelhochdeutsche, wo wir jetzt eine gedehnte Silbe haben, vielfach eine kurze Silbe hatte und umgekehrt (vergl. nehmen, Mutter); da also die Lautverhältnisse unserer jetzigen Sprache ganz andere geworden sind, als sie früher waren: so werden wir auch die Schreibung jener alten Sprache nicht maßgebend für unsere jetzige ansehn dürfen. Ich bin daher der Ansicht, daß es für uns richtiger sei, den Gebrauch des Dehnungs-h, wie er sich festgestellt hat, auch ferner aufrecht zu erhalten, und möchte mir erlauben, den Altmeister Adelung selbst noch in dieser Sache reden zu lassen, welcher in seinem umständlichen Lehrgebäude der deutschen Sprache (II. S. 742 f.) im Jahre 1782 sagte:

„Aber gesetzt, diese ganze Bezeichnung (der Silbendehnung) hätte jetzt nicht den mindesten begreiflichen Nutzen mehr, sondern wäre ein wahrer Ueberfluß, so ist es doch wahrlich der Mühe nicht werth, so viel Aufhebens über dieselbe zu machen, als mehrmals geschehen ist, und ein großes Register von Schmähungen zu erschöpfen, um sie verhaßt und verächtlich zu machen. Sie würde, wenn sie auch keinen Nutzen hätte, in das Gebiet des Schreibgebrauchs gehören, welcher ohne Noth nicht verletzt werden darf. Da sie seit so langer Zeit allgemein ist, so hängt die möglichst leichte Verständlichkeit für das Auge großentheils mit von derselben ab, und die Beförderung derselben ist schon Nutzens, und folglich Grundes zur Beibehaltung genug."

„Schreib wie die Andern", ist nach Ph. Wackernagel das einfachste und richtigste Grundgesetz der Orthographie. — Aber wie weit entfernt hievon, und von dem obigen Mahnrufe Adelung's wäre die Schreibung der neu historischen Grammatik in der poetischen Geschichte der zwei unschuldig Liebenden, welche iemer im erker des fensters ferker pflegen one ale trucrede, e iemant ire stile neigunc ferstet odder filmer andet, so dasz täclieh die ferenlichunc irer gefüle wäxt unt iede ferschitenheit des wolens inen apget.

Wenn wir nicht nach dem Jahre 1848 lebten, so könnte man hierüber auszusprechen veranlaßt sein, was Georg Justus Schottel anno 1663 gegen die oberflächlichen Sprachlehrer zu sagen sich erlaubte:

„Es solte billig jede Obrigkeit acht geben lassen, daß solche Schlüngelgekke jhre Brüte für sich vielmehr behalten, als durch öffentlichen Truk, was für Spracherfahrne Helden sie sind, kuntmachen könnten."

10.

Ebenso unstatthaft als die Dehnung durch h und durch e in ie hält die historische Grammatik auch die Verdopplung der Conso-

Gerade Richtung gehört ausschließlich Klein und ... an.

Gerade Richtung gehört ausschließlich Klein und ... an.

Gerade Richtung gehört ausschließlich Klein und ... an.

— alſo auch kein verdoppelter Conſonant *ποικιλλ, ἀγγελλ* — ohne vocaliſche Endung im Auslaute eines Wortes erſcheinen. Bei uns iſt es anders (vgl. Hand, verſchenkt, Trunk, Schwung und unzählige andre). — Und wenn wir z. B. von wir greifen das Impf. wir griffen * bilden, ſo heißt davon die Singular-Form: ich griff. — Daß wir indeſſen in „ich griff" das ff in der Schreibung beibehalten, nennt die hiſtoriſche Grammatik eine Pedanterie, weil nach der oben angeführten Regel des Mittelhochdeutſchen der verdoppelte Vocal im Auslaute nicht könne ausgeſprochen werden, und deßhalb gleichſam nur wie ein Accent der Silbe daſteht. — Wenn ſich jedoch in Wörtern wie brante (von brennen) gleichſam ein Hiatus zwiſchen n und t in der Ausſprache wahrnehmen ließe, ſo dürfte dieß aber durchaus nicht der Fall ſein in himmel, mannen u. dgl., ſo daß zwei m oder n vernehmlich würden. Wir ſprechen ebenſo wenig him-mel als himm-el, ſondern betonen bloß das i ſchärfer vor mm und heben ſo die Silbe, indem wir Haupt- und Nachſilbe in einem weg ohne Hiatus ausſprechen.

Geſetzt dieſe Anſicht wäre unrichtig, und die Verdopplung des Conſonanten im Auslaut müßte bloß als Pedanterie angeſehen werden, ſo läßt ſich in dieſer Hinſicht bemerken:

1. Das Geſetz, daß die Stammſilbe des Wortes in den Flexionsformen desſelben möglichſt genau beibehalten wird, und daß die Flexionsformen in ihrer ſpeciellen Beugung (griffen, griff) auch miteinander übereinſtimmen, iſt in der jetzigen Entwicklung unſerer Sprache ein ganz allgemeines geworden, das in allen Richtungen ſo durchgreifend und conſequent hervortritt, daß es dadurch auch eine geſetzliche Geltung erlangt hat und ſie verdient.

2. Es läßt ſich nachweiſen, daß dieß Geſetz auch auf der jetzigen Entwicklungsſtufe unſerer Sprache ein zweckmäßiges oder nothwendiges iſt.

In Betreff des erſten Punctes zeigt ſich die Allgemeinheit dieſes Geſetzes nicht bloß in der Verdopplung der Conſonanten bei griff, griffen, und bei brannten von brennen, hallten von hallen u. drgl. mehr, ſowie in ſchlimm, ſchlimmſter, ſchnell, ſchnellſte; ſondern auch in der Beibehaltung des d in wandte, ſandte ꝛc., während im Mittelhochdeutſchen d hier ausfällt; und außerdem in der Be-

---

* Das Mittelhochdeutſche bildete von dem Präſens wir grîfen (mit langem i) das Imperf. wir greifen, und verſtärkte den einfachen Präſens-Stamm durch einen Diphthongen, wie wir jetzt den Stamm des Imperf. verſtärken oder heben durch Verdopplung des Conſonanten (wir griffen).

zeichnung des Umlautes a durch ä, der mittelhochd. in e überging; ferner darin, daß wir die Verhärtung des Auslautes aufgehoben haben, und so die Casus obliqui ꝛc. mit dem Nominativ gleichmäßig gestalten. Statt hant hende schreiben wir Hand Hände, sowie Wand Wände, Vater Väter, kalt kälter, gab gäbe ꝛc. *

In Betreff des zweiten oben erwähnten Punctes läßt sich für die Zweckmäßigkeit dieses Gesetzes darauf hinweisen, daß bei der Entwicklung unserer Sprache die Flexionsformen derselben sich sehr verflacht haben, und es deßhalb um so geeigneter ist, den Stamm, an den die flachen Flexionen sich anschließen, in den Formen derselben festzuhalten. So z. B. war die Endung der 3. Plur. im Präsens mittelhochdeutsch ent, und im Imperf. en; jetzt heißen beide Formen en. Schreiben wir nun nach der historischen Grammatik sie halten, so gibt uns die Flexionsendung nicht mehr die Unterscheidung des Präsens von halten und des Imperfects von hallen (vgl. schelten von schelten oder schellen, walten von walten oder wallen u. drgl.); und dazu kommt noch, daß diese Unterscheidung im Mittelhochdeutschen dadurch nicht wenig erleichtert war, daß überaus viele Wörter noch die starke Conjugationsform hatten, die sich jetzt in die schwache verflacht haben. (Grimm selbst bemerkt irgendwo in seiner Grammatik, daß berge (abscondat) von bärge (absconderet) jetzt nicht mehr die klare Unterscheidung gewähre, wie ehemals berge und bürge). — Außerdem entspricht diese Erscheinung derjenigen Lautstellung, die sich mit der jetzigen Entwicklung unserer Sprache festsetzte (und worin die richtig Sprechenden Väter und Veter, kälter und kelter unterscheiden, ohne, wie J. Grimm, eine falsche Affectation darin zu sehen); und abgesehen davon, daß sie durchaus in die deutsche classische Litteratur eingetreten ist und dadurch ein historisches Recht erworben hat, befriedigt sie auch mehr die Bedürfnisse unserer Zeit, in der nicht bloß poetische Ritter und gelehrte Mönche, sondern Jeder schreiben will und soll.

---

* Vilmar sagt in den Anfangsgründen der deutschen Grammatik unter Anderm: in Erbe, Henne u. a. ist die wenn auch nahe liegende Erinnerung an das ursprüngliche a erloschen; in wählen, zählen, Glätte, Härte, und in den umlautenden Pluralen Hände, Wände, sowie in den Comparativen kälter, ärmer, band man sich pedantisch an das noch vor Augen liegende a. Grimm (deutsche Gramm. 3. Ausg. S. 219) nennt es eine falsche Affectation, den Vocal in Wände (parietes) anders lauten zu lassen als in wenden (vertere). Daß Herr Möller dagegen an dieser Pedanterie keinen Anstoß nahm, sondern den üblichen Auslaut von a und ä beibehielt, ergibt sich schon aus den von ihm angeführten Proben; nur in einigen Wörtern, wie ähnlich, will er e herstellen und endlich geschrieben wissen.

Wollten wir aber jetzt bloß an die hiſtoriſchen Grammatiker uns halten, ſo kämen wir in Rathloſigkeit, da ſie, wie ſchon im Eingange dieſes Abſchnittes erwähnt iſt, unter ſich ſelbſt nicht einig ſind. — Und wenn wir z. B. nur darauf ſehen wollten, was Grimm im Wörterbuche bietet, ſo ſchreibt er bann (proscriptio), ball (pila) u. drgl., und ſcheint daher die Verdopplung im Auslaute (gegen den alten Gebrauch von man, mannes) zu billigen. Doch thut er dieß nicht allgemein, denn er ſchreibt auch bas (aus dem ital. basso), ohne Verdopplung, wovon jedoch aus Göthe „des Baſſes Grundgewalt“ mit Verdopplung im Innlaut angeführt wird. * — Von bannen ſchreibt Grimm bannte, gebannt mit Verdopplung, ebenſo von bellen billt; allein von betreffen ſchreibt er betrift (ohne Verdopplung). Ueber die Abweichung in billt und betrift u. drgl. muß uns wohl die Bemerkung (Grammat. 3. Ausg. S. 215) Aufſchluß geben, daß vor ſ und ſ ſich gewöhnlich die ehemalige Kürze erhalten habe, weßwegen J. Grimm schif schiffes, bas basses ſchreibt (nach Vorrede zum Wörterb. col. LIX ſoll ff für phph ſtehen!). — Ob nun aber Jac. Grimm auch für die Zukunft dieſe Vermeidung der Verdopplung im Auslaut nur auf ſ und ſ zu beſchränken gedenkt, oder ob er für eine entſprechendere Zeit auch ban, bannes, nach dem alten Gebrauche man, mannes u. ſ. w anbahnen will, iſt nicht zu erſehen. Und ſo finden wir alſo bei ihm nur Schwankendes, keinen feſten Halt.

Eine feſte Richtſchnur kann kein Sprachlehrer geben, der das, was er als das Richtigere erkannt hat, nicht darzuſtellen wagt, und der conſequenten Entſchiedenheit um ſo mehr entbehrt, als er einerſeits mit dem Beſtehenden nicht ganz brechen will, und anderſeits doch gegen das Beſtehende Neues einzuführen, um Andres anzubahnen, Bedacht nimmt.

Sehen wir aber ganz davon ab, ob die oben gegebene Rechtfertigung der Verdopplung der Conſonanten völlig begründet iſt, und betrachten nur die hiſtoriſche Entwicklung derſelben, ſo ergibt ſich Folgendes:

Grimm hat aus dem Gothiſchen, wo ſie außer der Aſſimilation höchſt ſelten iſt, einige Beiſpiele der Verdopplung nach kurzen Vocalen nachgewieſen, z. B. suamm (Schwamm) Matth. 27, 48., ſelbſt auch

---

* Wenn J. Grimm ſich hierbei auf lateiniſche Wörter ſtützen will (Vorrede Col. LIX), ſo dürfte zu beachten ſein, daß die lat. Wörter (außer as, assis), nämlich os, ossis, mel, mellis u. drgl. im Nominativ eine andere Quantität als in den mit verdoppelten Lauten verſehenen Caſibus obliquis haben.

in der Nähe dieses Ort, 1 Km. — Der Verbindungsweg zur Station Hohenstein-Ernstthal, 1 Km. — Der Weg nach Wüstenbrand, 1 Km. — Der Weg nach Oberlungwitz, 1 Km. — Der Weg nach Hohenstein-Ernstthal, 1 Km. — Der Weg nach Gersdorf, 1 Km. — Der Weg nach Callenberg, 1 Km. — Der Weg nach Langenberg, 1 Km. — Der Weg nach Waldenburg, 1 Km. — Der Weg nach Meerane, 1 Km. — Der Weg nach Crimmitschau, 1 Km. — Der Weg nach Zwickau, 1 Km. — Der Weg nach Werdau, 1 Km. — Der Weg nach Reichenbach, 1 Km. — Der Weg nach Plauen, 1 Km. — Der Weg nach Oelsnitz, 1 Km. — Der Weg nach Adorf, 1 Km. — Der Weg nach Markneukirchen, 1 Km. — Der Weg nach Auerbach, 1 Km. — Der Weg nach Falkenstein, 1 Km. — Der Weg nach Lengenfeld, 1 Km. — Der Weg nach Reichenbach, 1 Km. — Der Weg nach Plauen, 1 Km. — Der Weg nach Oelsnitz, 1 Km. — Der Weg nach Adorf, 1 Km. — Der Weg nach Markneukirchen, 1 Km. — Der Weg nach Auerbach, 1 Km. — Der Weg nach Falkenstein, 1 Km. — Der Weg nach Lengenfeld, 1 Km.

(Fortsetzung folgt.)

Verantwortlicher Redakteur: Hermann Hoffmann.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Friedrich Schmitthenner's kurzes deutsches Wörterbuch, völlig umgearbeitet von Prof. Dr. L. K. Weigand. Dritte Auflage. Erste und zweite Lieferung A bis falls. Gießen 1853 u. 1854 in der Ricker'schen Buchhandlung.

Ueber den vielfachen Nutzen eines kurzen deutschen Wörterbuches, zumal wenn auch die ins Deutsche aufgenommenen Fremdwörter darin verzeichnet sind, herrscht wohl kein Zweifel; darum sind solche Wörterbücher neben umfangreichern in älterer und neuerer Zeit oft abgefaßt und, wenn auch nur leidlich gut angelegt und durchgeführt, immer verhältnißmäßig rasch abgesetzt worden. Ihrem innern Werthe nach sind diese Werke, so weit sie uns bekannt geworden, sehr verschieden: wir finden hier bis in die neueste Zeit ganz gemeine Fabrikarbeit und Fingerfertigkeit neben wenig erfreulichen Früchten unzuverlässigen Herumtappens und eiteln, aber oft täuschenden Strebens selbst auf Kosten der Wahrheit geistreich zu thun, am seltensten die scharf gefaßten und in aller Kürze hingestellten Resultate gründlicher allgemeiner und speciell deutscher Sprach- und Litteraturstudien. So viel wir wissen, existiert in unsern Tagen ein einziges kürzeres deutsches Wörterbuch der letzteren Art, also ein einziges, das den rechten innern Werth hat und allseitige Verbreitung verdient, und das ist eben das Schmitthenner'sche in dem Gewande, welches ihm der wackere Weigand gegeben hat. Wie Weigand's Arbeiten überhaupt, so ruht auch diese auf einer streng wissenschaftlichen, also der allein wahren Basis; nicht nur ist der Herausgeber den nie genug zu preisenden Forschungen Grimm's und seiner Schule mit ungewöhnlicher Sorgsamkeit nachgegangen, nicht nur hat er namentlich für die Fremdwörter die Schätze gewissenhaft ausgebeutet, welche Diez gehoben hat, sondern er machte auch selbst sehr umfangreiche Quellenstudien, von denen er hier und anderwärts die manigfachsten Beweise gibt. Und Weigand vermochte es über sich um des nächsten Zweckes willen meist bloß die Erfolge seiner reichen Forschungen in das Wörterbuch einzut agen, von tausend interessanten Einzelnheiten aber und von den verschlungenen Pfaden, welche er auf seiner Wanderung getroffen, und welche ihn bald ergötzten, bald hemmten, besonnen zu schweigen; seine Darstellung ist knapp, aber genau und nie unklar.

Die Ordnung der Artikel ist die alphabetische, jedoch so, daß das enge Zusammengehörende oft unter sich verbunden und gelegentlich bei

einem componierten Worte auf eine ſolche Gruppe verwieſen wird. Zunächſt nun iſt dem Worte eine Erörterung ſeiner Bedeutung, wie ſie ſich bis heute entwickelt hat, beigefügt, und Weigand war um ſo befähigter, dieſe Erörterungen treffend und in conciſer Form zu geben, da ſeine in den Schulen allzuwenig beachtete Bearbeitung der deutſchen Synonymen ihn auf ſcharfe Umgränzung des Wortinhaltes führte. In kleiner Schrift iſt dieſen Hauptartikeln eine Geſchichte der Wörter beigegeben, deren Verſtändlichkeit durch beſondere Abhandlung der Laute und der Lautverſchiebung gefördert wird. Es iſt natürlich, daß zu einer vollſtändigen Erkenntniß und Durchdringung dieſes Theiles gewiſſe Vorkenntniſſe nöthig ſind; aber jedenfalls beſtrebt ſich der Herausgeber alles Ernſtes denſelben in möglichſt klarer Form darzuſtellen und den der bezüglichen Forſchungen Unkundigen auf geebnetem Wege in dieſelben einzuführen. Wir halten dafür, daß eine ſolche geſchichtliche Beigabe ein weſentlicher Theil eines Wörterbuches ſei; denn ein allgemeines Wörterbuch einer Sprache ſoll uns eben nicht nur lehren, wie in der ungefähr gleichzeitigen Litteratur die einzelnen Ausdrücke und Wortfügungen zu verſtehen ſeien; es ſoll uns auch die Grundlinien einer aus der Sprache zu ziehenden Volkspſychologie bieten und uns an die Hand geben, wie ſich das Wort äußerlich verändert und welche Berechtigung ſeine jetzige Geſtalt hat. Nimmt es auch die Fremdwörter auf, ſo ſoll es uns beantworten, woher und wann das Einzelne in den Sprachſchatz übergegangen ſei und uns damit zugleich einen ſchönen Beitrag zur Geſchichte der Völkerverbindungen, der Sitten und Gebräuche liefern. Wenn ſchon der Geſchäftsmann nicht ſelten bald aus tieferem Intereſſe, bald mehr aus Neugierde nach dem Urſprunge eines Wortes frägt; um wie viel mehr wird es der fortſtrebende Sprachlehrer thun, der darauf ausgeht, in den Formen überall Leben zu ſehen. Wenn ſich ſelbſt Glieder ſolcher Nationen, deren Sprache ſich bloß an andere anlehnt, an den frühern Geſtalten derſelben ergötzen; um wie viel größere Luſt, ſofern nur der Patriotismus noch nicht ganz verhaucht iſt, müſſen ſeine alten Gebilde dem Deutſchen erwecken, da ſie auf derſelben Stufe ſtehen mit den edelſten Zweigen des großen indogermaniſchen Sprachſtammes. Aber welches iſt denn das Verhältniß dieſes kurzen Wörterbuches zu der neuen großartigen Schöpfung der Gebrüder Grimm? Dieſe letztere iſt ein annähernd vollſtändiger neuhochdeutſcher Sprachſchatz, in welchem die Entwickelung der Sprache und der Redefügungen in allen ihren Einzelnheiten und Feinheiten vor Auge und Geiſt tritt; kühn und ohne Scheu führt uns der Meiſter auch rückwärts bis dahin, wo der Strom aus unſichern Zuflüſſen ſeinen Anfang genommen. Weigand's Arbeit muß darauf berechnet ſein, in aller Kürze die Reſul-

tate zu sofortiger Nutzanwendung zu bieten; die Art aber, in der dieses geschieht, wird nicht nur der Verbreitung des Grimm'schen Wörterbuches nicht schaden, sondern, dürfen wir dem deutschen Nationalgeiste trauen, dieselbe eher fördern, da sie es in sich hat, quellendurstig zu machen; nur wem es die irdischen Mittel versagen, das große Quellenbuch neben dem treuen kleinern Wegweiser einzuheimsen, der wird sich mit diesem allein begnügen und sich mit ihm eher begnügen können, als mit irgend einem seiner vielen, zum Theil recht liederlichen Genossen. Ueber das Fehlen dieses oder jenes Ausdruckes darf man mit W. nicht rechten, ist doch das Wesentliche in so tüchtiger Weise vertreten. Das aber rechnen wir dem Buche zum Lobe an, daß es auch die Fremdwörter aufgenommen; denn sind diese einmal da, so sollen sie auch verständlich sein, und welches geschichtliche Interesse sie für uns haben, ist schon oben angedeutet; zu einer Verbannung aber der unnöthigen Fremdlinge kann nichts mehr beitragen, als wenn sie eben als solche nachgewiesen und mit deutschem Worte erklärt werden. Uebrigens fügen wir hier bei, daß Weigand's Werk nicht etwa ein geschickter Auszug aus der umfassenden Arbeit der Gebrüder Grimm ist, was schon der Umstand beweist, daß jenes zweite Lieferung mit dem Worte falls schließt, dieses so eben erschienenes jüngstes Heft bei buchstab aufhört.

An diese mehr allgemeinen Bemerkungen reihen wir einige bestimmte Beispiele an, um dem Leser, der das Buch noch nicht kennt, eine noch klarere Anschauung davon zu verschaffen, was er hier erwarten darf; wir wählen sie aus dem Theile, welcher in der Bearbeitung der Grimm noch nicht erschienen ist. „Der Bu'hle, — n, Pl — n, mhd. der buole, männliche Person vertrauten geschlechtlichen Umganges. Daher: die Bu'hle, Pl — n, später mhd. die buole, bu'hlen = (mit jemand) ein Liebesverständniß mit Liebesbezeigung haben, dann sich um eine Gunst bewerben, woher das Bu'hlen (im 15. Jahrh. buolen) und dann weiter die Bu'hlerei und das Adj. bu'hlerisch; die Bu'hlschaft, mhd. die buolschaft = Liebesverständniß mit Liebesbezeigung.

Jenes mhd. der buole bedeutet geliebte Person, z. B. naher Verwandter, Bruder, Gatte, lieber Freund, später eine Person geschlechtlicher Zuneigung und dann in übler Bedeutung, wie z. B. im vocab. theut. von 1482 Bl. e4a bule ein unêlich weyp und bule ein unêlich man. Die Wurzel (mhd. bal, ahd. pal) stimmt der Lautverschiebung gemäß mit gr. phil in philos (φίλος) geliebt, philein (φιλεῖν) = lieben, liebhaben." — Also wie in Dirne, in den Adj. albern, geil (ursprünglich nur elatus, freudig) u. s. f. hat sich im Laufe der Zeit auch in Buhle die Bedeutung verschlechtert. Wir bezweifeln im geschichtlichen Zu-

ſatze nur die Sicherheit der Vergleichung von buhle mit φίλος. Unter den alten Sprachen (Sanscrit, Latein, Griechiſch) erſcheint hier nur im Griechiſchen nach eigenthümlicher Entwickelung die Aſpirata ſtatt der Tenuis; im Sanskrit heißt φίλος priya, im Lateiniſchen pius ſ. prius, und folgerichtig entfaltet ſich aus pri im Gothiſchen frijôn „lieben" mit dem Partic. friônds, unſerm „Freund". Daneben müßte nun eine beſondere Seitenform im Deutſchen angeſetzt werden, ſoll die Angabe Weigand's richtig ſein.

Ein Fremdwort iſt Büreau (ſprich bürô), — 's, Pl — 's: Schreibtiſch oder -pult zur Beſorgung der Geſchäfte; Schreib- und Geſchäftsſtube. Das franzöſiſche bureau (ſpaniſch buriel, provenz. burel), welches urſprünglich grobes wollenes Tuch, Teppich, und dann zunächſt ein mit einem ſolchem Teppiche gedeckter Tiſch, woraus ſofort die weitern Bedeutungen. Vom franz. die bure = „grobes wollenes Tuch", nach der Farbe benannt; denn das Wort iſt Ableitung vom lombard. buro (bur) dunkel, finſter, woher auch jenes ſpan buriel, provenz. burel als Adj. „braunroth" bedeutet. S. Diez Wtbch. 77. 85." — In der Weiſe genau iſt die Arbeit durchgehends.

Der Verleger ſparte nichts, um dieſes Wörterbuch ehrlich auszuſtatten und ſtellt deſſenungeachtet den Preis recht billig. Wir haben nur einen Wunſch auszuſprechen, daß das Werk raſcher fortgeführt und bald zu Ende gebracht werde; denn erſt als Ganzes wird es recht gedeihlich ſein.

Im Januur 1855. H. Schweizer.

II.

Horaz und ſeine Freunde. Von Friedrich Jacob. Berlin, Hertz. 2 B. 215 u. 231 S. 1852 und 1853.

Zunächſt wollen wir den Inhalt des vorliegenden Werkes nach der Reihenfolge der einzelnen Capitel desſelben in aller Kürze etwas detaillirter angeben. I. Band. 1. Cap. „Rückkehr": Rückkehr des Horaz aus dem Kriege; Ankunft in Terracina. Zuſammentreffen mit Martius, einem Soldaten, dem Horaz das Leben in der Schlacht gerettet, und der früher Erzieher des Virgil geweſen war; ſodann mit Bullatius, einem idealiſchen Republikaner; Entwicklung der Gründe, weßhalb Horaz der republikaniſchen Partei entſage und ſich vornimmt, durch irgend einen Erwerb perſönliche Unabhängigkeit, und als Dichter, fern von aller politiſchen Parteiung, allgemeine menſchliche Geltung und Anerkennung ſich zu verſchaffen. Dazwiſchenkunft der Cinara als Mänade. Gemeinſchaftliche Mahlzeit im Gaſthauſe, mit allerlei Schilderungen, beſonders des Wirthes,

von dem die Cinara bei ihrer Morgentoilette bedient wird. 2. „Die Dichter“: Horaz in Rom, durch Virgil's Dichtungen begeistert, überreicht demselben ein Gedicht, epod. 16., trifft mit Varius zusammen, und legt damit den Grund zur Freundschaft mit Virgil und zur Bekanntschaft mit Mäcenas. 3. „Die Schreiber“: Horaz hat einen Schreiberdienst übernommen, um zunächst eine unabhängige Stellung zu haben. Seitenblick auf Tigellius Hermogenes, den einflußreichen, geckischen und neidischen Kritikaster. Stand und Wirksamkeit der scribae. Iccius „ein jugendlicher Fallstaff“, und ein sicilisches Abenteuer. Festessen der Schreiberdecurie. Cinara, die Freundin des Horaz, wird von Cornelius, der sie beim Feste eingeführt hatte, aus Eifersucht vergiftet. 4. „Die Satiren“: Excurs über das Verhältniß des Horaz zur Cinara, über die emancipirten Frauen und Hetären; Absicht des Horaz, Satiren zu schreiben; Besprechung mit Virgil. Sat. I, 2 und 7. — 5 „Caius Asinius Pollio“: Wanderung des Horaz mit Septimius zum Pollio. Genealogie der Asinier. Charakter des Pollio namentlich in litterarischer Beziehung. Empfang. Zusammentreffen mit König Herodes, der von Horaz ein Epos auf seine Kriegsthaten oder eine Satire gegen seine Feinde begehrt, und weil dieser es abschlägt, sich lächerlich geberdet und den Horaz als einen Feind des Octavianus verkleinert. 6. „Der Vormittag eines Triumvirn“: Einladung des Horaz zum Antonius. Schilderung der orientalischen Pracht, des excentrischen Lebens bei Antonius. Cytheris. Frühstück im Apollosaale. Octavia, des Antonius Gemahlin. 7. „Eine Dichternacht“: Varius überbringt dem Horaz eine Einladung von Mäcenas. Fuscus, Septimius, Iccius, Virgil, Bullatius, Horaz — der Stoiker Crispinus als umbra — im Landhause des Varius. Die Zauberin Gratidia; ihre Aeußerung über Virgil: er solle über den Landbau schreiben Od. I, 5.

II. B. 1. Cap. „Cilnius Mäcenas“: Besuch des Horaz mit Virgil bei Mäcenas; Horaz erzählt seine Jugend und Erziehung durch seinen Vater, und bringt damit seine Neigung zur Satire in Zusammenhang. Mäcenas spricht sich über die Richtung der Horazischen Satire aus, zur Mäßigung und zur Ausscheidung aller Parteibeziehungen mahnend, zugleich den Horaz auffordernd, „nach der bitterbösen zweiten Satire eine andere folgen zu lassen, in der er die freundliche Nachsicht mit den Fehlern und Schwächen der Freunde zum Thema nähme“. Horaz spricht ausführlicher über sich und seine Dichtungsweise. 2. „Die dritte Satire“: deutsche Uebersetzung derselben; Analyse und Besprechung zwischen den Freunden über dieselbe. 3. „Groß ist Diana von Ephesus“: Zusammentreffen der Freunde mit der Zauberin Gratidia in einer Taberne. Cultus der Cybele. Iccius erzählt ein Abenteuer, welches er mit den Priestern

der großen Göttermutter und dem Archigallus Demetrius in der Nähe von Neapel gehabt. Gratidia raubt den Knaben des Wirthes. 4. „Die Fahrt auf's Land“: Schreiben des Mäcenas an Horaz. Reise desselben mit Virgil und Varius nach Tibur; Vorbereitung des Horaz durch Virgil auf den Umgang mit Mäcenas, Horaz spricht seinen Wunsch aus nach einem ländlichen, sorgenfreien Stillleben. Ankunft bei Mäcenas; Weiterreise zu dem Meierhofe desselben; feierliche Schenkung des Gutes an Horaz. Virgil betrinkt sich. 5. 6. 7. „Drei Tage auf dem Lande“: Virgil ertheilt dem H. praktische Winke über den Umgang und Verkehr mit den Landleuten. Zusammentreffen des H. mit Ofella und dessen Tochter Phidyle, der Jugendgeliebten des Dichters. Phidyle's Urtheile über idyllische Dichtkunst. Pantilius, der Villicus und Dichterling. Wanderung des H. und Virgil zu den Pächtern: ländliches Leben, Familienscenen, Charakterschilderung; sabinischer Aberglaube, Sabella, Kinderfest. Uebersetzung einiger Episteln.

Durch diese kurzen Andeutungen über den Inhalt und Gang des obengenannten Buches wird man, auch ohne daß wir auf die reiche und pomphafte Staffirung — Sitten- und Zeitgemälde, Natur- und Ortsbeschreibungen, Darstellung von Gebräuchen, Einrichtungen, litterarischen und socialen Zuständen — besonders eingehen, erkennen, daß das Buch etwas weit Anderes enthält, als was man nach der Ueberschrift zu erwarten sich für berechtigt halten möchte. Wer nur einigermaßen mit den Lebensverhältnissen des Horaz vertraut ist, wird sofort erkennen, daß es sich hier nicht um eine wirkliche Beschreibung und Darstellung der einschlagenden historischen Verhältnisse handelt, sondern daß Wahrheit und Dichtung vermischt sind und durcheinandergehen. Hören wir den Herrn Verf. selber (Vorrede zum 1. B.): „Die nachstehenden Blätter sind ein Versuch, die Zeit des Augustus in ihren bedeutendsten Personen, Lebensverhältnissen und Zuständen in lebendiger Anschaulichkeit vor Augen zu führen. Horaz ist in den Mittelpunct gestellt worden, weil er selbst zu ihr in das Verhältniß eines beobachtenden Zuschauers getreten ist, und sie daher in seinen Schriften am vielseitigsten abspiegelt. — Ihr Entstehen verdanken sie dem Bedürfniß des Verfassers, von dem, was er zu seinem Studium und Lebensberufe frei gewählt hat, von dem Alterthum, sich ein frisches Bild bis in das Einzelne hinein klar zu entwerfen, wozu nicht ein bloßes Wissen aus dem Gedächtniß hinreicht, sondern das mit der ganzen Seele erfaßt wiederum in ihm lebendig würde. Dann erst durfte er hoffen, die Schriftwerke jener Zeit verstehen, erklären, und wo sie schadhaft uns überliefert wären, wieder herstellen zu können.“

Ueber den ersten Theil dieser Stelle, inwieweit nämlich es dem Verf.

gelungen ſei, die Zeit des Auguſtus u. ſ. w. vor Augen zu führen, vermögen wir noch nicht ein vollſtändiges Urtheil abzugeben, da das dritte Bändchen, in welchem die Feinde und Verkleinerer des Horaz, Agrippa, Auguſtus, Tibullus und Propertius vorgeführt werden ſollen, uns noch nicht vorliegt. In der zweiten Hälfte der angeführten Stelle aber bleibt uns manches dunkel und unerklärlich. Wir begreifen nicht, wie man ſich ein Bild von der Zeit des Auguſtus mit ihren Perſonen, Zuſtänden, Lebensverhältniſſen, überhaupt ein Bild von gegebenen hiſtoriſchen Verhältniſſen klar entwerfen, wie man dasſelbe mit der ganzen Seele lebendig erfaſſen, wie man die Schriftwerke jener Zeit, wo ſie ſchadhaft ſind, wiederherſtellen, beſſer verſtehen könne, wo man ſo viel eigene Zuthat, ſo viel Phantaſie und Erfindung braucht, wo ſtellenweiſe zu viel Dichtung und zu wenig hiſtoriſche Wahrheit neben einander ſtehen. Der Herr Verf. nennt freilich ſeine Dichtung auch Wahrheit, nämlich poetiſche Wahrheit, im Gegenſatze zur realen; aber dieſe als ſolche kann durch jene nicht wohl gewinnen oder gefördert werden. Hätte der Verf. eine Unterhaltungsſchrift, einen Roman ſchreiben wollen, ſo würden wir nichts gegen die Vermengung von Wahrheit und Dichtung einzuwenden haben. Das weiſt derſelbe aber geradezu zurück; er will die Lebensverhältniſſe des Horaz und ſeiner Freunde, des Dichters inneren Entwicklungsgang darſtellen, er will auf dieſe Weiſe die Erklärung, das Verſtändniß des Dichters ſelber fördern; ja er will diejenigen, die jetzt ungerecht und einſeitig über den Werth des Alterthums abſprechen und die Beſchäftigung mit demſelben tadeln, eines Beſſeren belehren und bewirken, daß jenen wunderbaren Zeiten wieder größere Theilnahme zugewendet werde. Können aber ſolche und ähnliche Abſichten anders erreicht werden, als durch eine rein hiſtoriſche, möglichſt wahrheitsgetreue Behandlungsweiſe? Kann in ſolchen Dingen eine noch ſo blühende, volle und pomphafte Darſtellung für die Dauer wirken? Was nützt da geiſtreiche Erfindung, wo man der realen Wahrheit und Wirklichkeit dienen will? Halbe Wahrheit iſt ein großes Leiden, und Täuſchung durch Ausſchmückung erwirbt keine gediegenen und zuverläſſigen Freunde.

Wir können dem vorliegenden Werke im Allgemeinen und Ganzen, wenn auch einzelne Stellen und Theile angenehm zu leſen und gelungen ſind, weder einen wiſſenſchaftlichen, noch einen rein künſtleriſchen Werth beilegen, ſondern nur den Werth einer auf den Augenblick feſſelnden und unterhaltenden Darſtellung. Wahre Befriedigung und wirklichen Nutzen wird der, welcher den Horaz kennt und ihn vielleicht in Schulen erklärt, nicht in dem Buche finden; der Schüler, der die Dichtung von der Wahrheit noch nicht auszuſcheiden vermag, wird aus der Lectüre des

Buches viel falſche Anſichten und Urtheile gewinnen; derjenige aus dem ſogenannten gebildeten Publicum, der bloße Unterhaltung ſucht, wird durch einzelne gründlichere und ſchwierigere Stellen zurückgeſchreckt werden.

Dazu kommt, daß ein großer Theil der Dichtungen unwahrſcheinlich, unpſychologiſch, unnatürlich, der erkannten und bekannten Wahrheit zuwider iſt. So wird Virgil durch die Bemerkung der liederlichen Gratidia: „der ſieht nicht aus, als wär er in Arkadien geweſen, der ſollte über den Landbau ſchreiben", beſtimmt, Georgica zu ſchreiben, I, 196; credat Judaeus Apella! Die erſte Perſon, mit der Horaz auf italiſchem Boden wieder zuſammentrifft, iſt Martius, derſelbe, dem Horaz in der Schlacht das Leben gerettet, der den Virgil erzogen hat, der die freundſchaftliche Verbindung zwiſchen Horaz und Virgil vermittelt muß. Die erſte Audienz bei Mäcen (II, 5) iſt ganz geſchichtswidrig; ſie war ganz kurz, nur wenige Worte wurden gewechſelt (Sat. I, 6, 56). Mäcen nahm den Horaz nicht ſogleich unter ſeine Freunde auf, weil er ein Mann war mentis bene sanæ (Sat. I, 9, 44), der ſorgfältig prüfte, nicht, wie Herr Jacob ſagt, weil er beſorgte, man möchte eine ſofortige Freundſchaftsverbindung ſo anſehen, als wenn ſich Mäcen vor dem Horaz als Satiriker fürchte und dieſen gewinnen wolle. Herr Jacob läßt den Mäcen an Horaz ſchreiben: „er habe voll Ungeduld und Sehnſucht den Zeitpunct kaum erwarten können, wo es ihm endlich Horaz möglich mache, ihn wieder, und dann auf immer, bei ſich zu ſehen und zu ſeinen liebſten Hausfreunden zu zählen; — er habe noch zu Niemand einen ſo unwiderſtehlichen Zug der Seele gefühlt, als zu ihm", u. ſ. w.!! Da, wo die Wahrheit vor Augen liegt, bedarf es keiner Dichtung.

Herr Jacob ſtellt den Horaz wie überhaupt, ſo beſonders in den erſten Jahren ſeiner Dichterlaufbahn zu hoch, als hätte bereits bei ſeiner Rückkehr ſein Ruhm die Stadt erfüllt; er ſpielte wohl von vornherein und als scriba eine ziemlich unbedeutende Rolle. Aber ſchon beim zweiten Beſuche des Horaz bei Mäcen „ziſchelte und lärmte man" in der von Millionen bewohnten Roma über das Ereigniß, daß Horaz neben Virgil im Wagen des Mäcen fuhr! — Wie unwahrſcheinlich iſt es, daß Virgils Dichtungen ſchon bei allen Landleuten und Hirten bekannt ſein ſollen!

Wenn Horaz ſeinen Beruf zum Satirendichter bekunden wollte, ſo hätte er wohl beſſere von ſeinen Satiren als Probe und Muſter gewählt, als I, 2 und 7. Die erſtere iſt ein ſchmutziges Werk, das eher zurückſtoßen, als empfehlen mußte; die andere iſt doch weiter nichts als eine ziemlich werthloſe Anekdote. Und doch wurden dieſe Gedichte überall bewundert und ſetzten ganz Rom in Angſt und Furcht! Manche Zwiſchenſcenen ſind zu ausgedehnt und abſichtlich in die Darſtellung hineinge-

zwängt, z. B. das Treiben der Cybelepriester und das Schatzgräberabenteuer; die Charakteristik der ländlichen Personen, wo Hr. Jacob eine ehrliche Bauernfrau, die nicht gern plebejisch sprechen möchte, statt Claudius Clodius, statt Ofella Aufella, und mit unsern deutschen Worten statt Seele Söle, statt froh frauh, statt Mund Mond ꝛc. sprechen läßt (II, 208), wie etwa bei uns in Thüringen die Bauernhonoratioren statt glaube globe sprechen.

Die mitgetheilten Uebersetzungen haben uns gefallen. —

Sondershausen. G. Quedl.

P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schulen. Von Dr. Johannes Siebelis. Erstes Heft, I.—IX. und Einleitung. Leipzig, Teubner, 1853. XXIV., 203 S. und

Eclogæ Ovidianæ Herausgegeben und erläutert von Dr. M. Isler. Hamburg, Perthes-Besser-Mauke. 1853. 323 S.

Die genannten, ziemlich gleichzeitig erschienenen Bearbeitungen einzelner Dichtungen des Ovidius zum Behufe der poetischen Lectüre in den Mittelclassen (Tertia) der Gymnasien haben im Allgemeinen in Plan, Anlage und Ausführung Manches mit einander gemein. Beide Herausgeber erkennen es durch ihre Arbeiten selbst an und sprechen es aus, daß Ovid nicht ohne Auswahl gelesen, daß aber eben so wenig die Lectüre desselben entbehrt werden könne: beide haben deßhalb größere zusammenhängende Abschnitte, deren jeder ein Ganzes bildet, ausgewählt. Der Text in beiden Büchern schließt sich an die neue Merkel'sche Recognition an; beide Bearbeiter haben eine historische Einleitung über das Leben und die Schriften des Dichters vorangeschickt; beide sind dem Verständnisse zu Hülfe gekommen durch Anmerkungen historischen, mythologischen und sprachlichen Inhalts.

In andern Stücken finden sich mancherlei Verschiedenheiten. Abgesehen von den rein äußerlichen Veranlassungen der beiden Sammlungen — Hr. Siebelis wünscht, daß seine Bearbeitung der Metamorphosen als eine Fortsetzung und als Anschluß an sein für die poetische Lectüre der Quarta herausgegebenes tirocinium poeticum angesehen und auf der nächst höheren Stufe gebraucht werde; Hr. Isler bezeichnet sein Buch als eine Ueberarbeitung eines vor zwei Jahren in Edinburg für Chamber's educational course, Classical section edited by Schmitz and Zumpt erschienenen Lesebuchs — beschränkt sich die Auswahl des Hrn. S. nur auf die Metamorphosen, die des Hrn. J. auch auf die übrigen Schriften des Dichters, so daß die nicht aus den Metamorphosen entlehnten Stücke ungefähr ein Drittheil des ganzen Buchs (S.

229—323) einnehmen. In der Siebelis'schen Sammlung, deren erstes Heft uns vorliegt, sind aus den neun ersten Büchern den Metam. 25 Abschnitte ausgewählt, in der Isler'schen 26 Abschnitte aus den Metam., ferner aus der ars amat. und den amores 6, aus den Fasten 5, aus den Tristien 3 Abschnitte.

In den beigegebenen Erklärungen hat Hr. S. auch hier, wie in seinen anderen bekannten Schulausgaben, sein Augenmerk besonders darauf gerichtet, eine „richtige, d. h. genaue und dabei nicht undeutsche Uebersetzung" möglich zu machen, auch auf den Unterschied der poetischen Ausdrucksweise von der prosaischen aufmerksam gemacht. Der erstere Gesichtspunct ist bei Hrn. Isler weniger berücksichtigt. Die mythologischen Bemerkungen und der Zusammenhang der einzelnen Stücke sind bei letzterem vor oder unter dem Texte mitangebracht, während sie Hr. S. in ein wahrscheinlich dem zweiten Hefte beizugebendes, mythologisch-geographisches Register verweist; letzteres jedenfalls zum größeren Vortheile der Schüler, denn auf diese Weise sind diese genöthigt, die betreffenden Angaben sich sicherer einzuprägen, während sie da, wo sie leichter zur Hand sind, vielleicht nur oberflächlich überlesen werden.

Was die einzelnen Bestandtheile der beiden Sammlungen betrifft, so geben die Einleitungen beider ein deutliches Bild über Leben und Schriften des Dichters, sind sich auch sonst hinsichtlich des gegebenen Inhalts, der ausgesprochenen Ansichten und Urtheile ziemlich gleich. Ohne daß wir damit einen Tadel über die Isler'sche Einleitung aussprechen wollen, mögen wir doch nicht verhehlen, daß die Einleitung bei Hrn. Siebelis uns faßlicher dünkt; zweckmäßig besonders finden wir in der letzteren die mitabgedruckten Stellen aus den Schriften des Ovid, soweit sie dessen Lebensverhältnisse betreffen. Die Behandlung der Frage über Ovids sittlichen Charakter, wie sie bei Sieb. S. XVII zu lesen ist, halten wir nicht für angemessen. Da, wo angeklagt und beschuldigt, dann gerechtfertigt und beschönigt, zuletzt aber doch verurtheilt wird, kann der Tertianer ein sicheres Urtheil nicht gewinnen, oder muß wenigstens in seiner guten Meinung von dem Schriftsteller, die ihm vor allen Dingen erhalten werden muß, irre werden. Ein solches Urtheil kann in der Tertia füglich noch zurückgehalten werden, da ihm ja auch die Stellen, die zu seinem Urtheile Veranlassung geben, vorenthalten werden; das End- und Gesammturtheil wird auf einer anderen Stufe nachgetragen werden können. Die Bemerkung bei Isler S. 11 „Wer hat noch sonst es versucht, einen Kalender poetisch zu behandeln", paßt doch nicht zu der Charakteristik der Fasti, wie sie S. 5 gegeben ist. Dieser römische Kalender, wenn man ihn so nennen will, war

doch etwas ganz anderes, als was ſich ein Tertianer unter dieſer Bezeichnung denken wird. Uebertrieben iſt auch Islers Urtheil über die Metamorphoſen, S. 7: „Wir aber können bei allem Reichthume an Schönheiten, die dieſes Werk auszeichnen, uns nicht verhehlen, daß es noch an vielen Stellen nicht nur der letzten Feile entbehrt, ſondern daß es ſelbſt noch ganz roh und unausgearbeitet iſt.“

Nachdem wir zunächſt ſolche Abſchnitte verglichen haben, welche beiden Sammlungen gemeinſam ſind, haben wir anzuerkennen, daß in beiden viel Gutes und Brauchbares für den Schüler geboten iſt, daß bei Hrn. Siebelis die oben angedeuteten Geſichtspuncte, bei Hrn. Isler die ſachliche Erklärung vorwiegend iſt. Viele Andeutungen für die Ueberſetzung bei S. ſind recht gut, andere ſind zu leicht und gehen in's Spielende über, z. B. pressi läßt ſich durch ein Subſt. mit „unter“ wieder geben. Beſonders wird der dichteriſche Gebrauch der Caſus, der Präpoſitionen, der Plurale u. ſ. w. berückſichtigt. Wenn es aber S. 7 heißt: „Der Dichter nöthigt dadurch (durch den Gebrauch des Plurals bei einer Perſon), uns das Genannte immer in ſeiner ganzen Geſtalt und Zuſammenſetzung zu denken, und erreicht ſo größere Anſchaulichkeit,“ ſo dürfte der erſte Theil jener Begründung weder an ſich, noch für den Schüler klar ſein. Man fragt nun wohl, was denn der Singular ausdrücke? Beſonders iſt hervorzuheben, daß ſich Hr. S. eine ganz beſtimmte Kategorie von Schülern gedacht und dieſelbe conſequent bedacht hat, und daß derſelbe ſeine Bearbeitung nicht ſo ſehr nach dem Bedürfniß der Befähigteren, als für den viel zahlreichern Mittelſchlag von Schülern berechnet hat. Hr. Isler mag ſich den geiſtigen Standpunct derer, die ſeine Arbeit benutzen ſollen, etwas höher gedacht haben. Wiewohl nun auch bei ihm die Mehrzahl der grammatiſchen und ſprachlichen Bemerkungen als zweckmäßig bezeichnet werden muß, ſo finden ſich doch auch einige, die trivial genannt werden können, z. B. zu I, 358 über quid animi, während zu buccina sumitur illi I, 335 oder zu cecinit receptus I, 340 eine Erklärung vermißt wird.

Wenn Hr. Isler in der Vorrede ſagt, er habe es ſich vorzüglich angelegen ſein laſſen, den ovidiſchen Sprachgebrauch in ſeiner Grenzſtellung zwiſchen zwei Sprachperioden aus ihm ſelbſt, wo möglich durch Beiſpiele aus der vorliegenden Sammlung zu erklären, ſo finden wir es allerdings in der Ordnung, daß zunächſt ein Schriftſteller aus ſich ſelbſt erklärt werde; wenn aber die Sprache desſelben in ihrem Verhältniſſe zu früheren oder ſpäteren Schriftſtellern erläutert werden ſoll, ſo müſſen wohl auch Belege aus dieſen herangezogen werden. Denn was kann in den Worten „Grenzſtellung zwiſchen zwei Sprachperioden“ an-

deres angedeutet sein, als eine Vergleichung? Ueber den eigentlichen Charakter aber dieser Ovidischen Sprache auf der Grenzscheide zweier Perioden finden wir bei dem Hrn Verf. nicht viele Bemerkungen; die meisten derselben werden auch auf die meisten Dichter, bezüglich Prosaiker jener Zeit passen, man müßte denn Bemerkungen über einige bei Ovid zuerst vorkommende Wörter hieher rechnen. Von anderen Einzelnheiten bemerken wir, daß die Erklärung von immunis (S. 14, 101), „wird durch nullo cogente näher erklärt," unzureichend ist; richtig und deutlich bei Siebelis „frei von Dienstbarkeit." Die Erklärung S. 29, 358 zu fatis erepta fuisses, „wir ergänzen perniciei und nehmen dafür fatis für den Ablativ," halten wir mit S. für falsch; denn fatum kommt bei Prosaikern und Dichtern in der Bedeutung von „Verderben" vor. Die Bemerkuug S. 37, 21 „vultus im Pluralis ohne veränderte Bedeutung häufig bei Ovid," ist nichtssagend. Nachdem Seite 85 über die Bedeutung des per in verbis compositis, wie persequi, gesprochen ist, folgt: „einem ganz anderen Stamme gehört dieselbe Vorsilbe an, wenn sie die Vernichtung bedeutet;" eine Bemerkung, die wir so, wie sie dasteht, nicht verstehen; und die dem Schüler sicherlich nichts hilft. Die Erklärung zu plus quam civiliter S. 184 ist, wie manche andere, zu breit und umständlich; plus heißt doch immerhin: in höherem Maße.

Zahlreicher, gründlicher, ausführlicher sind bei Hrn. Isler die sachlichen Bemerkungen, besonders die mythologischen; auch die Entstehungsweise, die Abweichungen und Deutungen einzelner Sagen sind berührt, Parallelen aus andern Dichtern angeführt. Vielleicht ist auch hier hin und wieder etwas zu hoch gegriffen; manche Vergleichsstellen werden für den Schüler keinen Nutzen haben; auch wäre manchmal eine knappere Form zu wünschen. Doch wollen wir darüber mit dem Hrn. Verf. um so weniger rechten, als er hofft, in seinen Erklärungen auch Anknüpfungspuncte zu einer wissenschaftlicheren Auffassung gegeben zu haben. Die Darstellung des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Abschnitten und Theilen größerer Stücke ist bei Hrn. Isler meistens vollständiger als bei Hrn. Siebelis.

Schließlich unser Urtheil über beide Sammlungen mit wenigen Worten zusammenfassend, glauben wir beide sowohl hinsichtlich der Auswahl als hinsichtlich der Erklärung als brauchbar und nützlich bezeichnen zu dürfen, dergestalt, daß die Siebelis'sche Arbeit weniger gereiften und geübten, die Isler'sche bereits weiter vorgeschrittenen Schülern zu empfehlen ist, daß dort mehr für die sprachliche, hier mehr für die sachliche Erklärung geleistet ist.

Papier, Druck und Correctheit in beiden Sammlungen verdienen rühmende Anerkennung.

Sondershausen. G. Queck.

C. Plinius Secundus Naturgeschichte. Uebersetzt und mit erläuternden Registern versehen von Dr. Chr. Fr. C. Strack, weil. Prof. in Bremen. Ueberarbeitet und herausgegeben von Dr. M. Strack, Oberlehrer am Fr. W. G. in Berlin. 1. Theil, X und 534 S. 2. Theil, XIV und 464 S. Bremen, Heyse.

Prof. F. Strack in Bremen ist als Verfasser der Naturgeschichte in Bildern mit erläuterndem Text, die bei Arnz in Düsseldorf erschien, und eine so große Verbreitung gewonnen hat, wohl allgemein bekannt. Anderer naturwissenschaftlicher und philologischer Arbeiten desselben sei hier geschwiegen. Die Muße eines ehrenvollen Ruhestandes hat er auf die vorliegende Uebersetzung des Plinius gewandt, welche sein Sohn nunmehr herausgibt. Da indeß der Vater nur nach Harduin und der Bipontiner Ausgabe übersetzen konnte, so hat der Herausgeber nach dem Erscheinen der Sillig'schen Ausgabe das Werk des Vaters überarbeiten und zum Theil abändern müssen. Für den zweiten Band haben auch noch Urlichs Vindiciæ Plinianæ vorgelegen und benutzt werden können, während es namentlich im XVIII. und XIX. Buch räthlich erschienen ist, mehrfach von Sillig abzuweichen. Die betreffenden Stellen sind in der Vorrede vermerkt, und die Gründe der Aenderungen dargelegt. Die Uebersetzung reicht nun bis zum 22. Buch, da der Herausgeber nicht ohne daß die Sillig'sche Ausgabe der folgenden Bücher schon erschienen wäre, hat geglaubt weiter arbeiten zu dürfen. Die Sprache der Uebersetzung schließt sich im Allgemeinen der des Textes an; nur wo das Haschen nach Kürze und Eigenthümlichkeit bei Plinius zu unbehülflicher Schwerfälligkeit geführt hat, schien, wie der Herausgeber in der Vorrede sagt, ein Opfer für die Grazien nothwendig. —

Friderici Creuzeri opuscula selecta. Leipzig, Hahn. 242 S. 1 Thlr. 5 Sgr.

Diese Sammlung enthält: A. Commentationes. 1. Exemplum mythorum ab artium operibus profectorum. 2. Philosophorum veterum loci de Providentia divina itemque de Fato emend. et explic. 3. Specimen observationum ad noviss. J. Winkelmanni edit. 4. De vasculo Herculem Buzygem Minoemque exhib. 5. Oratio de civit. Athen. omnis humanitatis parente. 6. Præfatio de geogr. et hist.

Græciæ. Bis S. 126. B. Memoriæ trium professorum M. C. Curtii, D. Tiedemanni, E. G. Baldingeri bis S. 192. C. Epistolæ et publ. et priv. epistolarumque excerpta, scripta honoraria varii generis. Die mitgetheilten Abhandlungen sind sämmtlich bereits früher einzeln gedruckt; die Biographieen sind die dreier Marburger Professoren.

Neue Ausgaben griechischer und römischer Classiker aus dem Verlag von B. Tauchnitz in Leipzig.

Die neuen Tauchnitz'schen Ausgaben enthalten außer den Texten: a. Einleitungen in lateinischer Sprache, in welchen die Hauptmomente aus dem Leben des betreffenden Autors zusammengestellt, dessen Schriften charakterisirt und unter näherer Angabe des kritischen Standpunctes, gegenüber den unmittelbaren Vorgängern, die im Text vorgenommenen Berichtigungen verzeichnet sind; b. Indices, welche die Eigennamen mit kurzen Erläuterungen vollständig und vom sonstigen realen Inhalte das Wichtigste geben. — Die Sammlung erscheint in drei verschiedenen Ausgaben: 1. in Octav, großer Druck, 2. in Taschenformat, kleinerer Druck; das Papier beider Ausgaben ist weiß und fest; 3) in einer Prachtausgabe in größtem Octav auf geglättetem Velinpapier, mit höchster Eleganz groß gedruckt. Die beiden ersten Ausgaben sind sehr billig; die Preise sind in der 2. Abth. dieses Hefts unter V. verzeichnet.

Bis jetzt sind erschienen: Demosthenes von J. Becker (von den 3 Bänden die 2 ersten in 4 Theilen), Homer, Ilias und Odyssee von Bäumlein, 2 Bände, die, wie Demosthenes, auch getheilt ausgegeben werden; Lysias von Westermann, Horaz von Stallbaum, Vergil von Paldamus. Andere Autoren, von Meinecke (Aristophanes), Witzschel (Euripides), W. Dindorf (Lucian), Bergk (Pindar, Sophokles), Eckstein (Cäsar), Baiter (Cicero), Koch (Cornel), Hertz (Livius), Haase (Tacitus), Ritschl (Plautus, Terenz) sollen folgen. Ueber die einzelnen Werke wird in d. Bl. speciell und zwar über die bereits erschienenen demnächst eingesendeter Bericht erstattet werden.

VI.

Physikalische Studien. Eine Reihe naturwissenschaftlicher Abhandlungen von Dr. A. Tellkampf, Professor und Director der höheren Bürgerschule in Hannover. Hannover, Carl Rümpler, 1854. 8. VII u. 151 S.

Die vorliegenden „physikalischen Studien" enthalten 7 Abhandlungen, von denen 4 bereits in Schulschriften veröffentlicht worden sind.

1. Leibnitz über die Bildung der Erdoberfläche. (Protogaea.)
2. Mikroskopiſche Beobachtungen über Kryſtallbildung.
3. Aeltere und neuere Anſichten über die Geſtaltung der Materie.
4. Atomiſtik und Dynamik.
5. Ueber die Bildung chemiſcher Verbindungen.
6. Zur mathematiſchen Behandlung der Chemie.
7. Betrachtungen über die Molecular-Attraction.

Da nach No. 1 und 6 wiederholte Nachfrage geſchah, ſo wurde der Hr. Verfaſſer zu dem Entſchluſſe veranlaßt, ſie in Verbindung mit den übrigen inhaltsverwandten Aufſätzen dem Buchhandel zu übergeben. Wir können uns über dieſen Entſchluß nur freuen, und ſprechen zugleich den Wunſch aus, daß die Reihe von Betrachtungen über Elektricität und Magnetismus, deren Veröffentlichung in Ausſicht geſtellt wird, ihren Vorläufern bald folgen möge.

Die Abhandlungen gehören, wie aus den einzelnen Ueberſchriften ſchon erſichtlich iſt, zum größten Theil dem Gebiete der phyſikaliſchen Speculation an, enthalten faſt nur theoretiſche Anſichten, eigene und fremde, und zwar beziehen ſich alle — näher oder entfernter — auf die Entſtehung und Geſtaltung der materiellen Welt, auf die Bildung verſchiedenartiger Körper aus ihren Elementen. Aeltere und neuere Anſichten, wie ſie dem Hrn. Verfaſſer aus einer umfaſſenden Lectüre entgegentraten, ſind hier in gedrängten Umriſſen zuſammengeſtellt, um die weſentlichen Divergenzpuncte hervorzuheben und zugleich daran zu erinnern, daß noch gar manche, immerhin bedenkliche Behauptungen in unſern phyſikaliſchen Lehrbüchern auftreten. Durch die geltend gemachten, zum Theil von den herkömmlichen abweichenden Anſichten will der Hr. Verfaſſer zu einer Kritik auffordern, deren manche der currenten Vorſtellungen und Begriffsbeſtimmungen der Phyſik in der That bedürftig ſcheinen.

Wir empfehlen die „phyſikaliſchen Studien“ allen denen, welche Genuß daran finden, das geheimnißvolle Wirken der Naturkräfte in die Regionen zu verfolgen, in denen die Empirie uns keinen ſichern Halt mehr bietet. Mehr oder weniger wird Jeder, der die Naturwiſſenſchaften lieb gewonnen hat, ſchon ähnliche Speculationen unternommen haben. Wir ſind überzeugt, daß die Beſonnenheit, mit welcher der Hr. Verfaſſer hier zu Werke gegangen iſt, Befriedigung gewähren wird.

Dr. H. Emsmann.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 4. April. 1855.

I. Abhandlungen.

Zur Schulpädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Zweiter Artikel: Wie bilden sich Lehrercollegien? Fortsetzung.
(Vgl. Päd. Rev. März 1855.)

II.

Um Einheit in der Regierung zu erhalten, ist nothwendig Raum und Veranlassung in dem Lebensgange der Schule zu geben, wodurch diese Einheit im Collegio angebaut werden kann.

Das nächste und unbestrittenste Feld der Schulthätigkeit ist auch hier wie überall der Unterricht. Durch ihn müssen auch die Regierungsfäden hindurch sich bis zum Willen des Schülers erstrecken. Die an den Schülerwillen gestellte Forderung spricht sich zunächst und unmittelbar in der häuslichen Aufgabe aus. Welche Ansprüche an den Willen der Schüler auf jeder Stufe zu machen sind, und welche Uebung und Stärkung des freien Wollens man also auf jeder Stufe erzielen könne und wolle, das wird man a. bei der Berathung über die Menge und die Art der häuslichen Aufgaben in den verschiedenen Classen von Seiten der Schule in allgemeinen Conferenzen und in den Conferenzen für die einzelnen Classen bestimmen. Die häuslichen Aufgaben sind einer der wesentlichen Theile des Schulregiments, wie das in dem gedachten Aufsatze über die häuslichen Aufgaben dargethan ist, und die ernsten, der Wichtigkeit der Sache angemessenen Berathungen schaffen Raum und Veranlassung für das Lehrercollegium, sich bis zur Einheit über dieses Regierungsmoment hindurch zu arbeiten. Der eben citirte Aufsatz gehört darum hieher als inte-

grirender Theil und ist für diesen Platz geschrieben worden. Die etwas vorschnellen Urtheiler über Unausführbarkeit der Ideen der Revue mögen sich bei ihm gesagt sein lassen, daß er *seinem positiven Theile nach nur ein Referat über ein Thatsächliches* ist. Diese Versicherung macht vielleicht geneigt, ihn sich darauf nochmals anzusehen.

Einen höhern Anspruch an den freien Willen des Schülers macht *der freie Unterricht*. Die Darlegung der Collegen, was sie auf diesem Felde mit einzelnen Schülern und Schülergruppen erreicht haben und die Berathungen darüber, was man wohl in den einzelnen Classen müßte erreichen können, gibt eine zweite wichtige Veranlassung zu der Einigung in den Regierungsmomenten. Nur dürfen auch hiebei nicht die einzelnen Collegen in ihren Unterrichtswinkeln unbekümmert um die Genossen ihre Saat- und Erntezeit halten, sondern sie müssen auch hierin *eine* gemeinsame Idee verfolgen, damit nicht das Bessere und Beste der Anstalt zu einem Schaden für die erziehliche Kraft der Anstalt ausschlage. Es muß auch diese Erregung dieser freiesten Willensäußerung des Schülers nicht als ein Werk dieses oder jenes Lehrers erscheinen, sondern es muß eine That der Schule sein, deren Ausführung sie auf den einzelnen Unterrichtsgebieten dem Geschicktesten auftrug oder überließ. Nicht soll sich hier ein persönlicher Wettkampf der Lehrer um die Lenkung der freien That auf dieses oder jenes Unterrichtsgebiet eröffnen, sondern es soll die Kraft der Regierung der Schule sein, welche den Willen hin und darauf richtet. Mögen hier einige Andeutungen einen Platz finden. Es gibt Schüler, welche die officiellen Schularbeiten nur immer obenhin anfertigen und den Vorwurf über das Ungenügende derselben zuletzt mit einer gewissen Gleichgültigkeit hinnehmen als den Taglohn gleichsam, der für ihre Arbeit nun einmal sich nicht höher belaufe; dieselben Schüler aber arbeiten eine ihnen im Besondern aufgetragene Arbeit oft mit großem Fleiße und großer Anstrengung und großer Sorgfalt, und namentlich dann, wenn diese Arbeit zum Vortrage für die Mitschüler benutzt wird. Z. B. Ganz faule Schüler, die durch kein Mittel der Schule zu einer freudigen Thätigkeit zu bringen waren, hatten aus den ihnen überwiesenen Büchern einen ganz guten Vortrag über Pommersche Sagen, über die Bekehrung der Pommern, über die Sagen und Märchen vom Rübezahl und über die Koboldsmärchen ꝛc. gehalten. Schüler, welchen man nach den gewöhnlich eingelieferten Schularbeiten eine ausdauernde Anstrengung wohl hätte absprechen mögen, hatten im freien Unterrichte über die Apostelgeschichte, über den Zusammenhang und die einheitliche Lösung einer und mehrerer Gruppen

geometriſcher Aufgaben, über Zweige der Optik, Akuſtik, über Themata aus der Chemie ꝛc. gearbeitet und ſich des Stoffes bis zu einem guten Vortrage bemeiſtert. Dieſe Proben aus dem freien Unterrichte in einer höhern Bürgerſchule dürften doch leicht eine Anwendung auch auf andere Schulen und andere Unterrichtsgebiete machen laſſen. Schon der eine Umſtand der freien Unterrichtsform, daß jeder Schüler eine eigene, ſeiner Eigenthümlichkeit angemeſſene Aufgabe, wenn auch nur hin und wieder, erhält, erzielt eine ungeahnte Thätigkeit, wie das bezeugt werden kann. * Doch es gilt hier nur das Allgemeine. So kann es nun kommen, daß Ein Lehrer mit ſeinem Geſchicke für den freien Unterricht die Kraft der Schüler ganz abſorbirt. ** Dem hat eben die Regierung zu wehren; aber es wird oft ſo kommen — und das hat die Schulregierung zu fördern — daß mancher ſonſt ganz untaugliche Schüler durch den freien Unterricht zunächſt für ein beſtimmtes Feld der Thätigkeit wieder erweckt wird, d. h. überhaupt wieder thätig wird, und es iſt dann eben Sache der Collegen, ſich gemeinſchaftlich jener That zu freuen, die Thatkraft erſt auf dem beſtimmten Gebiete ohne Neid und Scheelſucht erſtarken zu laſſen, und dann erſt allmälig daran zu denken, dieſelbe nach und nach auf andere Gebiete hinüber zu leiten. Ja, es wird wirklich im Ernſte geſprochen, die Schule hat einem ſolchen Schüler mit Bewußtſein ihres Regierens diejenigen Arbeiten, die er zunächſt doch nur widerwillig macht, möglichſt nachſichtig zu beurtheilen, ſo lange ſie ihn irgendwo in ernſter und förderſamer Thätigkeit weiß, bis er wieder ſtark genug geworden iſt. Die

* Da es hier nun einmal ſich um die nackte Praxis dreht, ſo ſei erwähnt, daß in der Fr. W. Schule jeder Primaner in der Mathematik zu häuslichen Aufgaben ſeine für ihn eigens berechnete erhält. Hiedurch entſteht ein ſolcher Eifer für die Löſung ſolcher Aufgaben, daß es — es wird wirklich nicht renommirt — eines Zügels bedarf, um nicht hiemit zu viel Zeit und Kraft in Anſpruch zu nehmen. Es fällt Jeder faſt mit Eifer über ſeine ihm gegebene Aufgabe her, die ihm in ein eigenes Buch vom Lehrer eingeſchrieben und ihm ſo überreicht wird. Da nun allerdings hiezu eine gar große Menge von Aufgaben gehört, und da dieß Einſchreiben eine nicht geringe Arbeit macht, ſo ward einmal der Gedanke gefaßt, die Aufgaben abdrucken zu laſſen, um dann nur nach Nummern bezeichnen zu dürfen. Das widerriethen ehemalige Zöglinge der Anſtalt, denn ſie meinten, darin habe gerade der große Reiz für ſie gelegen, daß jeder Schüler ſich gedacht habe, ſeine ihm gewordene Aufgabe ſei in Rückſicht auf ſeine Kraft gegeben und auch wohl gar erſt erdacht.

** In der Fr. W. Schule wurde das einmal in der Chemie erlebt und zwar dergeſtalt, daß die Regierung der Schule die Kraft der Schüler nach und nach in eine andere Richtung einlenken mußte.

Schulregierung hat es ja eben mit dem freien Wollen und den directen Erziehungsmitteln zu thun. Wie nun hier die Schulregierung in Beziehung auf einzelne Schüler mit Bewußtsein verfahren muß, wie sie hier sehen wird, wie mancher Schüler von einem Gebiete zu einem andern nach und nach mit einer Vorliebe übergeht und wie sie hier die möglichste Freiheit wahrt und wahren muß, ohne der Willkür Raum zu geben: so wird die Schule, welche wahrhaft regiert, auch ganze Schülergruppen, ja Schülergenerationen oder doch einzelne Schulclaſſen ſich auf beſtimmte Felder der Thätigkeit mit einer gewiſſen Vorliebe werfen ſehen * und ihrer Sorge liegt es nun ob, den erregten und ſich bethätigenden freien Willen in der rechten Bahn zu erhalten und ihn auf das rechte Feld zu lenken. Will und muß dann einmal die Schule ihre Schüler umlenken, dann muß das nicht etwa der einzelne Lehrer wollen, ſondern es muß der Weg, wohin ſich gewandt werden ſoll und das Mittel, wodurch es gelingen ſoll, das Ergebniß ernſtlicher und gründlicher Berathung des Collegii ſein. Dieſe Berathungen werden dann nicht ſelten Schwächen hie und dort in der Anſtalt aufdecken, welche ſich der wahren Thätigkeit der Schüler als ein Hemmniß entgegenſtellen, und werden wiederum nicht ſelten auch falſche Motive als wirkſam erkennen laſſen, deren Erkenntniß heilſam iſt; ſei es, daß ſie auf den ganzen Geiſt der Anſtalt oder auch nur auf das Thun des Einzelnen corrigirend zurückwirkt. **

Dieß Alles aber berührt immer nur die Erregung des Wollens und noch nicht die Motive. Wenn zwei dasſelbe thun, ſo thun ſie noch nicht dasſelbe, und zwei Kinder können im Gehorſame gegen denſelben Befehl noch gar verſchiedene ſittliche Standpuncte einnehmen. So können auch die Kräfte, welche den Willen der Zöglinge in Bewegung

---

* Das iſt nicht immer Wirkung des einzelnen Lehrers, ſondern meiſt die der geiſtig begabteren Schüler, welche durch ihr freies Thun leichtlich die Genoſſen entzünden und bei einer kleinen Schülerzahl öfters die auctores et duces aller Genoſſen ſind.

** Gibt es doch Lehrer, die für ihre Stunden die Schüler vortrefflich regieren, für ihre Objecte die Thätigkeit entzünden, die aber dennoch weder erziehen noch wahren Fleiß erzielen. Sie regieren als Perſonen mit ihrer perſönlichen Kraft, feſſeln den Schüler an ſich und ihre Perſon, und — entnehmen ihn aus dem Regimente der Schule und verziehen ihn. Es gehört für ſolche geiſtig-kräftigen und charakterſtarken Perſönlichkeiten wirklich eine Entſagung dazu, die Kraft ihres Regiments in dem Regimente der Schule aufgehen zu laſſen, und ſo viel Selbſtverläugnung zu haben, ihre eigene Saat nur zur Ernte für die Schule reifen zu laſſen. Dieſe Entſagung und Selbſtverleugnung wird man einen Idealismus nennen, man kann ſie auch Chriſtenthum nennen und man erlaube uns dieſen Namen.

ſetzen und ſo vielleicht dieſelbe äußere That hervorrufen, dennoch ganz verſchieden und oft ſich entgegengeſetzt wirken. Da immer, wie man ſonſt auch über das Weſen des Willens denken möge, bei der Erzeugung des Wollens die Lebendigkeit der Vorſtellungen der Seele eine weſentliche Mitwirkung hat: ſo kommt es alſo darauf an, durch welche erregten Vorſtellungen der Wille gleichſam in Bewegung geſetzt wird, ja es wird auch ſogar darauf noch ankommen, durch welche Mittel die Vorſtellungen lebendig und kräftig gemacht wurden. Ob der Gehorſam, der Fleiß, die Anhänglichkeit, die Willfährigkeit, die Wärme und die Begeiſterung, ja ob die Liebe die rechte ſei, das wird nun eben durch die Vorſtellungen bedingt, aus denen dieſe That und dieſer Zuſtand entſpringt. Um nun nicht die Betrachtung ſich in das Breite der Ethik verlieren zu laſſen, ſo ſei nur an die Fundamentalvorſtellungen oder die praktiſchen Ideen erinnert. Es iſt dieſelbe That eine andere, je nachdem die Idee des Glaubens oder die der Vollkommenheit oder des Wohlwollens oder des Rechtes die vorherrſchende war; oder um in gewöhnlicher Weiſe zu reden: dieſelbe That iſt eine andere, je nachdem ein religiöſes Intereſſe oder ein äſthetiſches oder moraliſches oder ſelbſtiſches ꝛc. Intereſſe zur Thatbeſtimmung vorwaltend war. Doch dieß verſteht ſich Alles wohl ſo ſehr von ſelbſt, daß es des weitern Redens nicht bedarf. Aber darum iſt es nun in der Schulregierung das weſentlichſte Erforderniß, daß alle erziehenden Kräfte nicht bloß in der Theorie, ſondern auch in der Praxis darüber einig ſind. Schwerlich kann hierin unter den Collegen etwas mehr als ein gelegentlich herbeigeführter allgemeiner Ideenaustauſch geſchehen, denn dieß Feld berührt mehr als Anſichten und wiſſenſchaftliche Wahrheiten, es trifft die Ueberzeugungen und den ſittlichen Fonds eines Jeden. Wohl kann der Director gelegentlich die Ideen hinſtellen, nach welchen er das Regiment geführt haben will; kann auch gelegentlich Erörterungen darüber veranlaſſen; aber irgend eine directe Beſtimmung für die Collegen gibt es nicht, oder man müßte ſich dieſelben als charakterloſe und unreife Männer denken. Selbſt wenn es nun auch einem Director gelänge, die Principien der Schulregierung zu fixiren, möchten ſie nun religiöſe oder äſthetiſche oder wiſſenſchaftliche oder ethiſche oder ſonſt welche ſein: ſo kann doch der ungemüthliche Menſch nicht eben gemüthlich mit den Schülern verkehren und der wahrhaft religiöſe nicht das äſthetiſche Intereſſe zum vorwiegenden erheben, und der kalte Wiſſenſchaftsmann kann nicht die Gefühlsſeite anſchlagen wollen, ohne ſich ſelber zur Carricatur zu machen. Es muß ja eben durch den Mannescharakter der Jugend-

charakter zur Reife kommen, und darum ſoll und muß ſich eben Jeder ſelber treu bleiben.

So wäre denn hiemit die Betrachtung an einer Stelle angekommen, wo ſich die Erziehung der Schule an dem Recht der Individualitäten und auch Subjectivitäten der Lehrer bricht und brechen muß. Alſo an der Stelle, wo die Erziehung beginnen ſoll, da verrinnt ſie und alles Vorausgegangene iſt ein vergebliches Gerede, welches ſich für den tiefer Blickenden nicht einmal ſchön anhört, weil es ja auf Täuſchung beruht, oder weil es eine Unmöglichkeit zur Vorausſetzung hat. Es mögen dieſe oder ähnliche Deductionen mehr oder minder klar im Hintergrunde der Seele derer ſtehen, welche das Erziehungsamt der Schule in einem prägnanteren Sinne für eine Chimäre erachten, und darum die Anſtrengung dafür von vorne herein für eine idealiſtiſche Träumerei halten, und daher immer zu dem Rufe ſchreiten: „das iſt nicht ausführbar!“ Es mag wohl die Anſicht von der individuellen — leider oft ſubjectiven — Berechtigung des einzelnen Lehrers ſogar zu dem Schluſſe geführt haben, daß die Schule gar nicht zu erziehen, ſondern nur zu lehren habe, um nicht zu verziehen; es mag wohl ſelbſt die Furcht eine gerechtfertigte ſein, daß ein Infſuiren auf die Geſinnung der Lehrer nicht eine collegialiſche Einheit, ſondern ein Zerwürfniß oder bei Einzelnen auch wohl eine noch ſchädlichere Heuchelei herbeiführen müſſe. Es muß dieß Alles ſogar ſo weit eingeräumt werden, daß die Schule die Hand vom Erziehungsgeſchäfte zurückzuziehen habe, welche nicht im Collegio zu der Einheit auf dieſem Felde gelangen kann, d. h. wenn nicht im Collegio das beſtimmt feſtſteht als ein von Allen Anerkanntes, was als das den Willen beſtimmende Motiv zur Geltung gebracht werden ſoll. Ohne das muß die Beſorgniß der Eltern gerechtfertigt erſcheinen, daß ſolche, über das reine Lehrgeſchäft hinausgreifende Schule eine gefährliche und auch oft ſtörende Mitwirkung im Erziehungsgeſchäfte habe, die man daher eher beſchränken als unterſtützen müſſe; ohne das erſcheint es ſchier gerechtfertigt, daß man nicht bloß in der öffentlichen Meinung, ſondern auch wohl noch an anderer Stelle * den Schulen durch allmäliges Entwinden der Zuchtmittel das Erziehungsgeſchäft erſchwert, wenn nicht unmöglich gemacht hat. Wenn deſſen ohnerachtet in der Revue immer wieder das Moment der Erziehung hervorgehoben iſt, ſo iſt das nicht etwa daher gekommen, daß ſie ſich dieſer Gedanken etwa erſt heute bewußt wird, ſondern daher, daß ſie einen andern

* S. Revue, Jahrg. 1852, Decemberheft: »Ueber die Beſchränkung der Schulzucht und Einiges über die pädagogiſche Strafe.«

Schluß zieht, als der hier gezogen iſt. Sie ſchließt nicht ſo: weil es ſchwierig iſt, ſich in der Schule zu einer wahrhaft erziehlichen Einheit zu erheben, ſo muß dieſe Idee aufgegeben werden als unausführbar; ſondern ſie hat immer ſo geſchloſſen: weil die Aufgabe eine unerläßliche iſt, und eine mit dem Weſen der Schule gegebene, ſo muß es auch in ihrem Sein ein Mittel geben, die Schwierigkeiten zu überwinden. Demnach gilt es nur, wie die Aufgabe ſo auch das Mittel zur Löſung aus ihrem Weſen und aus dem Weſen der Aufgabe zu ermitteln.

Schon die obigen Bedenken ſprachen es aus, daß dasjenige Moment, worüber ſich ein Collegium einigen muß, ein Moment ſein muß, was über jedem ſubjectiven Belieben, über jeder individuellen Richtung, über jeder Form der wiſſenſchaftlichen Erkenntniß, über jeder Zeit- oder Partei- oder Schulanſicht erhaben ſein muß, d. h. mit andern Worten: das letzte Motiv des Willens, was die Schule erwecken oder beleben oder auch nur ſtärken muß, muß ein ihr gegebenes, nicht von wem erdachtes, oder geſetztes oder wiſſenſchaftlich conſtruirtes oder angelebtes ſein, alſo es muß ein Motiv ſein, welches als ein abſolutes — man mißverſtehe das Wort nicht — über dem Lehrercollegio und über jedem einzelnen Lehrer in ihm ſteht und für ihn beſtimmend wirkt und als ſolches von ihm anerkannt wird. Ebenſo weist auch das Feld der Schulerziehung, wenigſtens wie es in der Revue aufgefaßt iſt, die Erziehenden aus aller Subjectivität heraus auf ein Gebiet, wo der Menſch nicht mehr nach dem Belieben und Willen und der Ueberzeugung eines Einzelnen gezogen und gebildet und erzogen wird, wo der Zögling nicht mehr für beſtimmte, ausgedachte, beliebig geſetzte, wiſſenſchaftlich conſtruirte ꝛc., ſondern von Gott gewollte und gegebene und durch die dem Menſchen von Gott angeſchaffene Natur bedingte Gemeinſchaften und Verhältniſſe erzogen und gebildet werden ſoll. So muß denn auch dieſem Begriffe gemäß das, was bei dieſer Erziehung als Willensmotiv zur Geltung kommen darf, wiederum ein Etwas ſein, was über dem Subjecte als ein Beſtimmendes ſteht.

Dieſes Beſtimmende für den Menſchen, welches die Bildung jedes einzelnen Menſchen wie die aller Völker wirkt und bedingt, ja welches im höhern Sinne die Bildung des Einzelnen wie der Völker iſt,

das iſt Religion.

In der chriſtlichen Religion, der geoffenbarten, iſt das Moment der Einheit in der Erziehung eben ſo für Vater und Mutter eines Kindes, wie für die Lehrer einer Schule gegeben; in ihr ſind die Motive des Willens gegeben, auf welche als die letzten jede wahre Erzie-

hung zurückkommen muß, die nicht das Kind an die Willkür des Erziehers überliefern und nach deſſen Subjectivität und ſubjectivem Belieben modeln laſſen darf, und die den Zögling aus den Schranken einer Einzelanſicht und aus den Banden der Perſönlichkeit des Erziehers und aus der Knechtſchaft der Zeitideen, Zeitanſchauungen und der Zeitſittlichkeit zu erlöſen und frei zu machen hat zu einem Weſen, das ſich ſelbſtſtändig in der Gemeinſchaft weiter entwickeln kann. Die Abhängigkeit von Gott, dieß Beſtimmtwerden durch Gott, dieß Beſtimmtſein für Gott, das Wollen, das Leben und Weben in Gott ꝛc., das ſind lauter Freibriefe für den Zögling, welche ihn nicht bloß von ihm ſelber befreien und über ihn ſelber erheben, ſondern es ſind auch lauter Freibriefe, die ihn, wenn er recht frei geworden iſt, von der willkürlichen Einwirkung einer andern Perſon, von der unberechtigten Beſtimmung durch Zu- und Umſtände, von der knechtigenden Abhängigkeit der Verhältniſſe befreien; es ſind, kurz zu ſagen, die Freibriefe gegen Natur und Kunſt, gegen die natürliche Knechtigung des eigenen Fleiſches und des ihn umzüngelnden und zeitlichen Geiſtes. So emancipirte Zöglinge ſind dereinſt die Männer, welche beſtimmbar durch den Willen Gottes mit dieſem göttlichen Wollen als die beſtimmenden Kräfte wirken. Jede auf andere Motive geſtützte und zu andern Zielen führende Erziehung und Bildung, welchen vornehmen Namen ſie auch führen möge, umengt den Menſchen in die Schranken, innerhalb welcher die zeitliche Entwicklung des Einzelerziehers oder des Volkes oder der Gemeinſchaft ſich nur darſtellen kann, und hat zur ſchließlichen Folge, daß ſich die Entwicklung der Gemeinſchaft ſelber in einem ſelbſtgezogenen engen Kreiſe fort und fort herum dreht und endlich ganz aufhört. Was ſich bis in alle Ewigkeit hin entwickeln ſoll, das muß auch mit ſeinen Wurzelfaſern bis in die ewig fließende Quelle des Lebens reichen. *

Hiemit iſt nun nicht bloß geſagt, daß die Religion das Motiv für

* Es ſei erlaubt, hier nochmals kurz an früher Geſagtes zu erinnern. Die chriſtliche Religion und nur ſie gibt Aufforderung, Recht, Pflicht, Antrieb und Liebe zur Erziehung der Kinder anderer Eltern; ſie befreit das Kind aus der Willkür der Eltern und Beſtimmbarkeit durch die Eltern (wenn das doch nur erſt die chriſtlichen Leute begreifen wollten, welche viel vom Chriſtenthum reden!) und beruft und verpflichtet und berechtigt die Gemeinſchaft in Chriſto und jedem Einzelnen in ihr zur Miterziehung; ſie und nur ſie gibt auch der Schule ein Recht wie die Pflicht und den Beruf zur Erziehung der Schüler, und auch dann noch, wenn die Eltern ſich dagegen ſträuben. Wer dieß Recht der Schule auf einem andern Boden und in einem andern Principe ſucht, der wird ſein Suchen enden ſehen an den Schranken des natürlichen Menſchen und des natürlichen Rechtes. —

den Willen, in welchem alle Erzieher einig werden können, sein kann, sondern auch, daß es außer diesem kein anderes sein darf, und daß alle andern Vorstellungen, welche den Willen bestimmen sollen, nur bis zu der Stärke gelangen dürfen, in welcher sie noch als Theile und als verstärkende Vorstellungen der religiösen Vorstellung bleiben.

Hiemit ist nun auch Bedeutung und Schranke aller anderweitigen Erziehungsmomente der Willensmotive auf's Genaueste bestimmt, mögen sie nun Ehrgefühl, Schamgefühl, Vater- und Mutterliebe, Dankbarkeit, Pietät, Anhänglichkeit, Liebe, Wohlgefallen, ästhetisches Urtheil, Geschmack, wissenschaftlicher Sinn und wissenschaftliche Begeisterung, Gehorsam, Gesetzlichkeit, Selbstbestimmung, Gemeinsinn, Rechtsgefühl, Rechtssinn oder wie sonst auch heißen. Alle diese Vorstellungen sollen und dürfen nur als Theilvorstellungen der christlichen Vorstellung auftreten, und dürfen nur so weit verstärkt werden, als sie noch nicht sich als Einzelvorstellung in der Seele geltend machen. Sobald dieß der Fall ist, dann wird das edelste Motiv zur Sünde.* Alle jene Einzelvorstellungen haben als Willensmotive ihre volle Berechtigung so weit, aber auch wiederum nur so weit, als sie als Theilvorstellung des christlichen Bewußtseins wirksam werden; darüber hinaus führen sie unweigerlich zur Verirrung des Einzelnen wie der Gemeinschaft und des ganzen Geschlechtes.**

Demgemäß ist es also nicht etwa ein Zeiteinfall, wenn der Geist der Schulregierung, d. h. die Schulregierung selber ein christlicher sein soll; es ist das christliche Gymnasium und die christliche Schule nicht etwa ein neues oder ein wieder hervorgesuchtes altes Princip, sondern

---

* Die Unklarheit der pädagogischen Litteratur, welche sich als eine christliche kund gibt, nöthigte zu solcher breiten Exposition. Es gilt, die christliche Pädagogik vor der Gefahr des Vorwurfes zu bewahren, als ob sie nur im Allgemeinen sich bewege und keiner begrifflichen Bestimmung für die Praxis fähig sei. Aber es galt auch, die hie und da wohl getadelte scharfe Sprache über die Unbestimmtheit in der pädagogischen Litteratur, welche sich auf dem Gebiete der Schulerziehung noch zeigte, einigermaßen zu rechtfertigen. Es gilt endlich dem Tiefsten in der Erziehung und dem Höchsten, dem A und dem O, und dem darf wohl einmal auch ein Wort mehr gestattet werden. Wenn der Raum gewährt gewesen, so hätte diese Untersuchung für sich ihn eingenommen.

** Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Socialismus, Communismus, es ist sonst auch schon in der Revue gesagt, sind auch lauter christliche Vorstellungen, die nur darum Verderben und Verwüstung bringen, weil sie als Einzelvorstellung sich Realität schaffen und nicht als Partialvorstellung der christlichen Idee für diese bloß verstärkend wirken wollen.

es ist das einzige denkbare. Dieses lebendige Princip gibt den Schulen eine Mission, die nicht von einer Concession der Eltern oder des Staates herstammt, sondern die seit achtzehnhundert Jahren an alle Bekenner gerichtet ist. Wo nun aber ein einzelner Mensch oder ein Lehrercollegium einen andern Grund legen möchte als diesen, da hört die Erziehungsberechtigung des Einzelnen so gut wie die des Collegii auf. Nur da, wo man diesen einen festen Grund nicht hat, da entsteht für ein Collegium der Ruf: „das ist unausführbar und unerreichbar" oder „das sind Ideale!" Nur in diesem gegebenen, jeden Erzieher erziehenden Principe ist eine collegialische Einheit möglich, und nur in diesem liegt erziehende Kraft. *

So wie hier der Begriff der Schulerziehung und ihr Feld aus frühern Abhandlungen vorausgesetzt ist, so wird noch mehr der Inhalt des christlichen Glaubens als von jedem Christen gewußt vorausgesetzt. Aber auf die nothwendige Folgerung muß hingewiesen werden, daß alle die Lehrer eines Collegii, welche an der Erziehung durch die Schule mitwirken wollen,

im Glauben an Christus eins sein müssen.

So wäre denn die Untersuchung wieder auf einen Punct gekommen, wo der Ruf des Undenkbaren erschallen dürfte; ja wo man gar von Gewissenszwang zu reden sich versucht fühlen könnte. Zunächst halte man sich doch nur vor: Erziehungsberechtigung der Schule ist nur mit dem Christenthum gegeben; die Einheit der vielen Miterzieher

---

* Mögen die geehrten Leser nun gefälligst von hieraus noch einmal zurückblicken; vielleicht dürfte ihnen dann ohne besondern Nachweis einleuchten, wie der Begriff der christlichen Schule oder des christlichen Gymnasiums sein Gewicht nur vornehmlich für die Schulregierung hat; warum so oft in der Revue auf die falsche Auffassung hat hingewiesen werden müssen, als handle es sich bei diesem Begriffe lediglich oder doch auch nur vornehmlich um den Unterricht, oder als werde seine Wesenhaftigkeit durch einen verbesserten Religionsunterricht in die Schule gebracht, oder als bedürfe es um dieses Principes willen des Abstreifens der wahren Bildung und der geistigen Uebungen und der Wissenschaftlichkeit und der Intelligenz, oder als fordere es ein Hinwegthun der alt-classischen Litteratur oder der Naturwissenschaften von unsern Schultischen. Es dürfte den Lesern klar werden, wie das Alles bleiben kann und Alles zu seinem wahren Rechte kommen darf, und Alles gesagt und gepflegt werden soll nach wie vor und vielleicht nachher noch besser denn vorhin; doch aber nur so weit, als die untergeordnete Idee nicht zur übergeordneten erhoben wird und die Partialvorstellung nicht an die Stelle der Gesammtvorstellung, d. h. der christlichen Idee tritt. Es dürfte nicht minder einleuchten, welche Rolle der Religionsunterricht einzunehmen habe; wie die englischen Colleges christliche sind ohne eigentlichen Religionsunterricht; wie die katholische Schule anders als die protestantische regiert, und wie die gemischte confessionslose Schule nur Lehranstalt sein und werden kann.

iſt nur in dieſer chriſtlichen Idee denkbar; die reinen und einzig richtigen Willensmotive der menſchlichen Handlungen ſind nur hierin gegeben; die Schulregierung als die Willen erregende Kraft darf nur dieſe von Gott gegebenen Motive in Bewegung ſetzen, und —: es wird Niemand gezwungen, Erzieher an der Schule zu werden, und keiner wird zum Lehrerwerden gedrängt und gepreßt. Wo iſt denn nun der Gewiſſenszwang? Oder ſoll die höchſte Bedeutung der Schule, ihre Erziehung durch ihre Regierung, darum abgethan werden, weil ihre freien Diener den Geiſt nicht haben, der allein die Erziehungsaufgabe löst? Soll die Schule des chriſtlichen Volkes nicht chriſtlich ſein, weil die, welche ſich unaufgefordert ihrem Dienſte widmen, den chriſtlichen Sinn nicht haben und nicht wollen? Kann das Gewiſſen, ſo möchte man jene Kläger über Gewiſſenszwang fragen, ſich denn darüber zufrieden geben daß man das göttliche Licht in der Schule auslöſcht, um das eigene als Leuchte in die Schulſtube zu ſtellen? Oder wäre wirklich der chriſtliche Glaube ein Gedankending, welches jede Subjectivität nach ihrem Standpuncte der Bildung zu faſſen hätte, und nicht eine Kraft, die da jeder Subjectivität erſt das wahre Gepräge des verlornen göttlichen Ebenbildes wieder gibt? — Alſo will und ſoll man wohl wieder den Lehrer, ſo wird man klagen und auf trübe Zeiten hinweiſen, nach ſeinem Glauben fragen? Darauf lautet die Antwort ohne Furcht vor Menſchen: Ja! Wenn nach unſerer Ueberzeugung die Schule miterziehen muß, und wenn nach dieſer unſerer Ueberzeugung dieſe Erziehung nur im chriſtlichen Glauben und durch ihn für ihn vollbracht werden kann und darf: ſo folgt daraus unſere Antwort ganz von ſelbſt als eine unabweisbare. Oder ſoll man auch den nicht, der Griechiſch lehren will, nach ſeiner Kenntniß des Griechiſchen fragen? Oder gar noch mehr: ſoll man darum nun nicht Griechiſch lehren wollen, weil der ſich ſtellende Lehrer nicht Griechiſch weiß? Den etwanigen Hinweis auf die vielen unchriſtlichen und ungläubigen Eltern, welche doch ohne die Glaubenskraft zum Erziehen berufen und bevollmächtigt wären, hat die Revue längſt und oft genug gewürdigt, und entnimmt aus ihm nur eben die Nöthigung, durch Schulen zu beſſern und zu ergänzen, was in der häuslichen Erziehung ſchadhaft iſt und fehlt. Gerade dieſer Einwand iſt für ſie der Beweis des oft von ihr ausgeſprochenen Satzes, daß die Eltern eben ſo wenig über das geiſtige Leben wie über das phyſiſche Leben des Kindes eine Plenipotenz haben. Das Scheuchbild der Glaubenscommiſſionen und der Ketzerriecher und der Inquiſition und wie dieſe Fehl- und Mißgeburten ſonſt noch heißen mögen, kann Niemanden beirren, der weiß, was proteſtantiſche Freiheit heißt und der

sie nicht im Freisein vom christlichen Glauben sucht. Noch weniger möge die Rede beirren, daß die an Lehrern ohnehin nicht reiche Zeit bald ganz und gar Mangel daran leiden würde. Scheint es doch fast, als habe der erstorbene christliche Glaube den Strom der Herzen vor dem Münden in die Schule sich versanden lassen, und als wandelten die Edelsten der Edlen im Herzen voll von Gedanken der freien geistigen Entwicklung, auf der Verkehrsstraße, wo der größte Verdienst den Arbeiter lockt. Weil der christliche Glaube fehlt, darum sind die Arbeitsstätten leer, wo er sich selber verwirklichen und bethätigen soll und muß. Je lebendiger er erwachen wird, desto mehr Arbeiter wird Schule und auch Kirche finden. Vielleicht fragt man noch, ob man denn nicht einräumen müsse, daß es unter den Rationalisten, Deisten 2c. doch gar viele tüchtige, verdienstliche und auch wohlthätig auf Herz und Gemüth und Sittlichkeit der Jugend einwirkende Männer gebe? Und ob man denn nun diese Männer mit ihrem Lehrgeschick darum vom Heerde der Schule wegweisen solle, oder doch künftighin nicht annehmen dürfe, weil sie nun einmal nicht Christum im Sinne der Kirche zu fassen im Stande wären? Auf solche Frage hat die Pädagogik keine Antwort, denn ihre Entscheidung gehört nicht vor ihr Forum, sondern vor das der Schulleitung. So weit sie eine Antwort zu geben hat, ist dieselbe früher gegeben. *

Wie denn nun aber bei dem heutigen Zustande der religiösen Ueberzeugungen vieler Lehrer ohne Glaubenscommissionen zum erziehenden Collegio zu gelangen? Lediglich dadurch, daß sich

der Lehrstand überzeugt, wie im Christenthum eine erziehende Regierung nicht ohne Christenthum erziehen könne, und wenn sie es könnte, es dann nicht dürfte.

Diese Ueberzeugung wird nicht gewirkt durch wachthabende Commissionen und Prüfungscommissionen und Verordnungen und Controlen: alle diese Dinge haben gar leicht Heuchelei und Lippenbekenntniß im Gefolge, sondern zunächst dadurch

daß jeder Lehrer doch mindestens den Glaubensinhalt genau zu kennen veranlaßt wird.

Solche Kenntniß dürfte Manchem zu dem Ringen nach dem lebendigen Glauben verhelfen, und eben so wiederum Andere überzeugen, daß auf ihm allein das Regiment der Erziehung erbaut sein müsse, und schließlich dann Andere zweifelhaft und auch vorsichtig machen mit ihren anderweitigen Erziehungsmitteln und schließlich Andere zu dem Entschlusse

---

* Siehe Päd. Rev. XXX, 221. XXXIV, 284 ff.

beſtimmen, von einem Berufe abzuſtehen, für deſſen weſentliche Aufgabe ihnen die rechte Befähigung verſagt wäre, wie ja doch wohl um deſſentwillen Mancher von der Kanzel ferne bleibt.

Ferner muß mitwirken zu ſolcher Ueberzeugung

die Pädagogik als Wiſſenſchaft,

welche ſich von dieſem Grunde auferbaut. Es iſt und bleibt das Bedürfniß des wiſſenſchaftlich gebildeten Mannes, ſich in ſeinem Thun gleichſam wiſſenſchaftlich zu begreifen. Ohne dieſe wiſſenſchaftliche Erkenntniß wird kein Intereſſe an der Erziehung der Schule in den jugendlichen Kräften der Lehrwelt geweckt werden, und ohne dieſes wiſſenſchaftliche Begreifen wird auch das chriſtliche Moment der Schulerziehung nur zu einem brauchbaren Mittel der Zucht herabſinken in den Händen der Praktiker, welches ſie nur ſo lange verwenden, als ſie von ihm Frucht wahrzunehmen meinen, und das ſie alsbald mit einem andern auswechſeln, ſobald es ſich für den Moment wirkſamer erweiſen dürfte. Ohne eine wiſſenſchaftliche Begründung einer chriſtlichen Pädagogik wird eine Forderung an die Schulen, ein chriſtliches Regiment zu führen, immerhin als eine mehr oder minder willkürliche erſcheinen, der man Genüge gethan zu haben vermeint, wenn man nur überhaupt ein Regiment führt. Wenn es für den künftigen Lehrſtand keine Gelegenheit und keine Nöthigung gibt, ſich im Voraus wiſſenſchaftlich mit einem weſentlichen Theile ſeiner Lebensaufgabe zu beſchäftigen, dann wird auch das Intereſſe für die erziehliche Aufgabe der Schule nur in gewiſſen dahin gravitirenden Naturen ſich zeigen, und den bereits in die Praxis eingelebten Männern wird ein ernſtes Studium dieſer Seite der Schulthätigkeit gegenüber der reinen Lehraufgabe, für welche ſie ſo wohl vorbereitet und ausgerüſtet ſind, mehr oder minder überflüſſig erſcheinen. * Dieß ſind Erfahrungsſätze. Kommt nun aber gar noch

* Hier werden wohl viele unſerer verehrten Leſer ſtutzig fragen: wie man nur ſolche Forderung ſtellen könne, wenn es noch irgend wie eine freie wiſſenſchaftliche Entwicklung geben könne und doch ſolle. Wie könne und dürfe man ſagen: die Pädagogik könne und ſolle nur eine chriſtliche ſein, oder ſich vom Grunde des Chriſtenthums und nur von ihm auferbauen. Sie werden ganz richtig darauf hinweiſen, daß die Geſchichte der wiſſenſchaftlichen Pädagogik ſo eine Forderung ganz und gar abweiſe. Hier kann auf dieſe Fragen und dieſen Einwand geantwortet werden: Es iſt die Rede von einer Schulpädagogik. Dieſe ſoll und muß ſich auf und aus dem Chriſtenthum erbauen. Es iſt die Aufgabe der Schulpädagogik (als Wiſſenſchaft), den Beweis zu führen, daß jeder andere Grund ein unſicherer und unzuläſſiger iſt. Wie die chriſtliche Ethik ſich eben auf und aus dem Chriſtenthum conſtruirt, ſo auch die chriſtliche Erziehungslehre; wie jene darum eine allgemeine oder wenn man will philoſophiſche Ethik weder abſchneidet noch verdammt, ſo läßt die chriſtliche Pädagogik auch die philoſophiſche ihren Gang nehmen.

eine Unbekanntſchaft mit der wiſſenſchaftlichen Entwicklung des chriſtlichen Glaubensinhaltes hinzu, dann wird ihnen eine chriſtliche Pädagogik als ein leeres Gerede erſcheinen müſſen, dem kein verſtändlicher Sinn von dem verſtändigen und wiſſenſchaftlich gebildeten Geiſte abzugewinnen wäre.

Die Schule endlich — und hiemit gelangt die Betrachtung wieder auf ihren eigentlichen Boden — hat nun

den chriſtlichen Glauben in ihrem ganzen Regimente zur Geltung zu bringen.

Die wiſſenſchaftliche Erkenntniß des chriſtlichen Glaubens und der Pädagogik wird das Collegium der Lehrer befähigen, aber allein noch nicht dasſelbe zu einer einheitlichen Zuſammenwirkung führen; ſondern dieſe muß ſich die Schule erwirken und zwar durch ſolcherlei Inſtitutionen ihres Schullebens, welche ſelbige zur ganz natürlichen Folge haben.

Dahin dürften nun zunächſt diejenigen

wöchentlichen Conferenzen

gehören!, in denen vornehmlich der ſittliche Zuſtand der Schüler zur Sprache kommt. Da eine für uns wichtige Stimme * ſolche Sittlichkeitsmuſterung — dieß war ohngefähr wohl der Ausdruck — für fruchtlos und erfolglos erachtete, ſo muß hiebei ſchon ein wenig verweilt werden. Man denke ſich, daß das Lehrercollegium am Schluſſe jeder Woche auf eine bis 2 Stunden beiſammen bleibt, um für jede Claſſe die Schüler namhaft zu machen, welche es an irgend etwas haben fehlen oder die ſich haben Vergehungen zu Schulden kommen laſſen. Die nächſten Früchte ſolcher Beſprechungen ſind: 1. die Lehrer lernen achten auf ihre Schüler und werden zu ſolcher Achtſamkeit genöthigt und gewöhnt; 2. die Lehrer gewinnen ein Intereſſe an der ſittlichen Entwicklung ihrer Schüler, und fühlen bald eine innere Nöthigung, ſich mit ihren Collegen über dieſen und jenen Schüler zu beſprechen; 3. die Lehrer werden berichtigt im Loben und Tadeln durch ihre Collegen, und werden geſchützt vor Heuchlern und Liebkindmachern, und geſchützt vor Verdammung des einzelnen Schülers ob einzelner Verſchuldungen; 4. die Lehrer werden allmälig, ohne abſichtliches und darum ſtets verhehltes Suchen darnach, zu dem wahren Sitze des Uebels geführt, und lernen ſo nach und nach, den Schüler und ſein Behaben aus innern habituellen Zuſtänden zu erklären und ſo den wahren Quell ſo mancher belobten

* Es bedarf des Namens nicht, denn der Mann wird ſich aus unſern Worten wieder erkennen und andern Leſern dürfte der Name gleichgültig ſein. Unerwähnt aber konnte die Aeußerung nicht bleiben, da ſie eben einen allgemeinen Gedanken und auch wohl den mancher anderer Schulmänner ausſpricht.

und betadelten Erſcheinungen zu faſſen, bleiben aber auch bewahrt, aus einer einzelnen That des Schülers voreilig Schlüſſe auf ſolche innern habituellen Seelenzuſtände zu machen; 5. ſie begreifen nach und nach durch Unterſuchungen über die Wirkungen der etwa angebrachten Beſſerungsmittel, daß die Strafe und die vereinzelte Maßregel wohl den Knaben vorſichtig machen, aber nicht beſſern konnte ꝛc. ꝛc. So kommt denn das Lehrercollegium allmälig und ohne es ſelber zu merken, durch die Wahrnehmung der Vergeblichkeit ſo vieler Bemühungen und Anſtrengungen und Maßnahmen dahin, die Heilung auf einem andern Boden zu ſuchen als den der Strafe, und die Regierung auf ein anderes Feld als das der ermüdenden und unnütz Kraft verzehrenden und Schüler und Lehrer ertödtenden Controle und Behütung zu verlegen. Es kommt das Collegium dahin, ſich im mühſamen Kampfe gegen die Sünden ihrer Zöglinge in den Zöglingen ſelbſt eine mitkämpfende Kraft zu erwecken, welche ſchließlich allein den Kampf auskämpft und *das iſt der chriſtliche Glaube*. Dieß ſind Erfahrungsſätze. Die Natur wie der Zweck ſolcher Conferenzen bringt es mit ſich, daß oft bis auf die letzten Willensmotive zurückgegangen werden muß, und in dieſem Zurückgehen und Eingehen auf dieſes Gebiet iſt das ſelbſtredende Mittel, ja faſt die Nöthigung gegeben, wodurch das Lehrercollegium ſich ſelber in freier Entwicklung herausbildet zu einem einheitlichen in Beziehung auf Schulregierung. Freilich kommt hiebei viel und auch wohl ſehr viel auf die Auctorität an, welche in einem ſolchen Collegio zur Geltung gekommen iſt; aber man halte ſich verſichert: wie ſtets der redliche und ernſt gemeinte *Kampf gegen die eigene Sünde* ſich ſchließlich im chriſtlichen Glauben den Sieg erringen muß, ſo wird und muß der ernſtliche Kampf gegen die Sünden der Jugend in dem Anker des chriſtlichen Glaubens den feſten Halt gewinnen, um zum Siegen zu gelangen. Es iſt den andern beliebten und belobten Erziehungsmitteln und Willensmotiven, wie ſie auch heißen mögen, bisher nicht gelungen, die Sünde der Jugend zu bekämpfen und ihr ſelber zum Siege über die Sünde zu verhelfen, ſondern was geleiſtet wurde, war das Austreiben eines Teufels durch den andern, oder vielmehr es war ein Umkleiden der Sünde aus einer Geſtalt in eine andere. Freilich kann und wird auch die Schule mit chriſtlichem Regimente *die Sünde nicht tilgen*; aber wo der Weg der Sündenbekämpfung nicht nach Gethſemane führt, da führt er gewiß in die Polizeiſtube.* Man ſei auch

* Im glaubensloſen Herzen wohnt oft eine Tugend, der man den Polizeiſtaat anmerkt, welchen der Menſch in ſeinem Innern gegründet hat ſtatt des Glaubensreiches.

verſichert, daß der lebendige Glaube eines Einzelnen auch unter den Collegen eine Kraft äußert, die um ſo wirkſamer iſt, je weniger direct zu wirken ſie beabſichtigt. Dieſe Conferenzen führen in die ächte ſeelſorgeriſche Thätigkeit der Schule hinein und ſtellen jeden Lehrer als ein thätiges Mitglied einer innern Miſſion an. Wenn nun aber ſolche Conferenzen an andern Orten, wo ſie auch vielleicht abgehalten wurden, nicht die hier ausgeſprochene Wirkung hatten: ſo möge man ſie nicht darum wegwerfen, ſondern lieber den Urſachen nachſpüren, welche ſolchen Erfolg nicht aufkommen ließen. Wo ſie zu einem opus operatum herabſinken, da laſſe man ſie ja ganz fallen und warte die Kraft ab, welche ſie mit der rechten σοφία wieder ausrüſtet.

Vielleicht ſetzen einige praktiſche Vorſchläge für dieſe Conferenzen die Sache in ein helleres Licht. An jedem Sonnabend nach Schluß der Woche bleiben die Lehrer bei einander. Man beginnt die Berathungen einmal von der obern Claſſe an und dann von der untern, um nicht ſtets alle Lehrer während der ganzen Dauer der Conferenz — wenn die Anſtalt groß iſt — bei einander zu behalten. Oder wenn die Zahl der Schüler ſo groß iſt, daß die Anſtalt über 6 Claſſen zählt, ſo mag man ſich allenfalls genügen laſſen, an einem Sonnabende die untern und an dem andern folgenden die obere Hälfte der Claſſen zur Berathung zu bringen. Der Ordinarius der Claſſe gibt ſein Urtheil im Allgemeinen über die Claſſe, wie es im Laufe der Woche ihm entgegengetreten, macht dann die Schüler namhaft, welche durch Unfleiß oder Unordnung oder Unſittlichkeit irgend welcher Art ſich hervorgethan haben und gibt zugleich an, welche Strafen oder anderweitige Mittel er mit oder ohne Erfolg angewendet habe, und namentlich dann diejenigen, für welche er ein Einſchreiten mit Strafen der Schule nothwendig erachtet (ſ. ſpäter über die Zucht), oder für welche er ein gemeinſames und einhelliges Einwirken der Mitlehrer beanſprucht. Nach ihm hat nun jeder Lehrer der Claſſe Recht und Pflicht, entweder dem Ordinarius förmlich ſeine Zuſtimmung zu geben, oder ihn nach ſeinen Erfahrungen und Kenntnißnahmen über den Schüler oder auch die ganze Claſſe zu berichtigen, oder doch das Urtheil desſelben zu modificiren, und endlich auf Zuſtände in der Claſſe oder auf einzelne Schüler aufmerkſam zu machen, welche dem Ordinarius entgangen ſein könnten, oder die ſich auch nur in den Stunden des Lehrers vornehmlich ſo zeigen konnten. Der Director nimmt alle dieſe Berichte entgegen, fügt auch ſeine Beobachtungen hinzu, leitet hin auf die allgemeinen Geſichtspuncte, aus denen die Einzelerſcheinungen erklärt werden könnten, weiſt auf die Mittel und Maßnahmen hin, die etwa anzuwenden ſein

möchten, fordert in den unbestimmten Fällen zur genauen Beobachtung und auch zu Recherchen im elterlichen Hause ꝛc. auf, und erkundigt sich schließlich nach dem Erfolge der früher in Bezug auf andere Schüler beschlossenen Maßregeln. Diese Conferenzen behalten außer dieser sich von selbst ergebenden Form durchaus den Charakter einer, man dürfte sagen, gemüthlichen Besprechung über den Seelenzustand der Zöglinge, wie wenn sich Eltern über ihre Kinder besprechen. Darum wird weder protokollirt, noch debattirt, noch abgestimmt, selten beschlossen, sondern nur berichtet, beurtheilt, wechselgeredet, berathen, berichtigt, ermuntert zu einheitlichem Thun aus einem Geiste heraus. Was der Director sich aus solchen Conferenzen vermerken will, das ist seine Sache, und was er daraus lernt über Schüler und Collegen, das läßt sich nicht dem Papiere anvertrauen, öfters kaum begrifflich fassen. Aber nach und nach wird er und seine Collegen aus den Einzelklagen und Einzelkämpfen eine deutliche Stimme über den wahren innern Zustand der Anstalt heraushören, und dann wird die Zeit gekommen sein, wo alle Lehrer nicht bloß willig, sondern auch reif für eine tiefer gehende Berathung über das Regiment in der Schule geworden sind, und wohl solche herbeiwünschen. Es ist in der That öfters schwieriger, die Conferenz von diesem allgemeinern Boden zurück und auf dem der besondern Erscheinungen festzuhalten, als dieselbe von dem Besondern auf das Allgemeine hinzuführen. Da gilt es öfters wohl, nicht eher an die Ernte gehen zu lassen, als bis die Frucht reif ist, denn sonst hat man — das ist ja die ewige Klage über solche Conferenzen — unreife Früchte eingeerntet, die bald in Fäulniß übergehen und zur Verachtung solcher Früchte führen. Eine Schule, die einzelnen Ordinarien und die einzelnen Lehrer müssen immer an die Bekämpfung und Bewältigung des einzelnen Sünders und der einzelnen Sünden gewiesen werden, bis sie die Machtlosigkeit ihrer eigenen Persönlichkeit und der Schulmittel vollkommen anerkannt und erfahren haben, und in ihrer Klugheit sowohl wie in ihrer Erfindungsgabe für neue Zucht- und Ziehmittel zu Schanden geworden sind; die Schule und jeder einzelne Lehrer muß an der Hoffnung, durch seine und der Schule Kraft einen Schüler zu bessern, verzagt sein ob der vergeblichen Mühe und Anstrengung; nur dann erst entwickelt sich das Suchen nach der rechten Regierung. Ob das nun aber auch ohne solche Conferenzen möglich ist, ob ohne Bemühung um jeden einzelnen Schüler, ob ohne jene seelsorgerische Thätigkeit, das muß hier unerörtert bleiben. Wenn man aber auch ohne alles dieses eine erziehende Schule zu haben vermeint, und der Sünde in ihr Herr geworden zu

ſein ſich einbildet, ohne bis auf deren innerſten Herd vorgedrungen zu ſein, ſo kann hier darüber nichts ermittelt, ja es kann nicht weiter erörtert werden. Wer kennt alle Wege und weiß alle Mittel, durch welche das gottentſproßne donum regnandi ſich wirkſam erweiſen kann?

Am Ende jedes Semeſters oder Jahres verwandeln ſich dieſe eben beſprochenen Conferenzen ſelbſtredend in Zeugniß- und Verſetzungsconferenzen, in denen das Urtheil aller Collegen über den ſittlichen Zuſtand eines Schülers in einem von allen als richtig anerkannten Ausdruck gefaßt werden ſoll. Hiebei gilt es nun, jeden Schüler jeder Claſſe zu beurtheilen; der Ordinarius, ſo iſt die Ordnung, hat das Zeugniß entworfen, und jeder Lehrer hat Recht und Pflicht, es ausdrücklich zu beſtätigen oder zu berichtigen oder zu widerlegen. Hier muß es nun zu einem Beſchluſſe über den Wortausdruck des Zeugniſſes kommen, und wenn nur einigermaßen Leichtfertigkeit und Bequemlichkeit fern gehalten wird, ſo wird öfters bis in die tiefen Falten des jugendlichen Gemüthes geblickt werden müſſen, um das Richtige zu treffen, und das Collegium wird hiebei nicht gar ſelten inne werden, wie eine ſeelſorgeriſche Sorgloſigkeit es in dem trüben Sumpfe allgemeiner Redeweiſen und Phraſen ſtecken laſſe. Es werden nun Tadel erhoben werden für's Zeugniß, die bei größerer Sorgſamkeit der Lehrer wohl hätten ſich müſſen vermeiden laſſen; es werden Ausſtellungen an Schülern vorkommen, die nun wie eine Reue nachhinken ꝛc. Und wohl dann dem Collegio, welches die vielen tadelnden Zeugniſſe auf eigene Rechnung ſchreibt, und die Schärfe des Zeugnißſchwertes gegen ſich ſelber gekehrt erkennt! Wehe dem Collegio, welches nur noch das Grobe in den Zeugniſſen berückſichtigt, um doch ſich auch die Freude des Lobens zu wahren, und ſo gleichſam mit der hochgerühmten Milde die erziehliche Nacktheit ſanft und freundlich zuzudecken! Wir reden was wir wiſſen, und zeugen, was wir erlebt haben. Jede ſolche Zeugnißanfertigung, an welcher ſelbſtredend der Director für jede Claſſe und jeden Schüler Theil nimmt, gibt zum Schluſſe die Gelegenheit, ja Nöthigung, ſich in tiefere Fragen der Regierung und Zucht einzulaſſen, und je trauriger das Geſammtergebniß immer ſein wird, wenn rechte Gewiſſenhaftigkeit obwaltet, deſto näher liegt es den Collegen, ſich immer mehr mit dem Regierungsmittel zu befreunden, welches doch allein das rechte Regiment gibt. (Wo man freilich die Frucht der Schulthätigkeit, wie die Welt es thut, nach der Zahl der Verſetzten mißt, da hörte die Erziehung vor ihrem Anfange auf.) Es dürfte aber auch wirklich nicht in rechter Weiſe bei allen dieſen Dingen zugegangen ſein, wenn nicht nach ſolchen Zeugnißconferenzen in den Collegen,

welchen die Erziehung der Jugend am Herzen liegt, ſich der Wunſch und das Bedürfniß nach einer gründlichen Beſprechung und Verſtändigung über die Erziehungsprincipien der Schule regte. Denn gute Ernten will denn doch noch jeder Schnitter, und die Täuſchung, auch leere Strohhalme als Getreidegarben einzuſcheuern, hält nicht lange vor. *

Doch genug; nur möge hier darauf zurückgewieſen werden, wie auch dieſe Wochen- und Zeugnißconferenzen Gelegenheit geben, allerhand Methodiſches zur Sprache zu bringen, und auch darin die oben geforderte Einheit zu gewinnen. Indeſſen muß hier nochmals die Warnung ſtehen, daß man in ihnen ſich nicht hindrängen laſſen darf auf allgemeine Principienfragen, ſondern daß man nur Beſprechungen zulaſſen darf wie über einzelne Vergehungen und einzelne Schüler, ſo auch nur über Einzelnheiten der Methode und der Unterrichtshandhabung. Es müſſen auch hier nur ſoweit über die Methode Beſprechungen vorkommen, als ſie neue glückliche oder verunglückte Verſuche mit einzelnen Schülern im einzelnen Gegenſtande betreffen; auch hierüber muß nur beſprochen, nicht debattirt, protokollirt, beſchloſſen werden. Selbſt differente Anſichten und Erfahrungen müſſen noch ruhig als Differenzen für weiteres Prüfen und Verſuchen ſtehen bleiben, denn wenn eine Sache zur Entſcheidung reif iſt, ſo braucht ſie nicht durch Stimmenmehrheit entſchieden zu werden. Es gilt in allen dieſen Beſprechungen nicht ein großes Gewicht auf die Vorſchläge und Gedanken und Verſuche des Einzelnen zu legen, aber Alles und Jedes hinzunehmen als einen ſchönen Beitrag zur Entwicklung der Methode. Das colle-

---

* Es wird mit dieſer Ausführung nicht der Anſpruch gemacht, als ſollte hier eine neue ſonſt nicht an den Schulen vorhandene Maßregel beſchrieben werden, denn wohl wiſſen wir von gar manchen Schulen, wie dieſelben ein Gleiches thun, hoffen auch die Zuſtimmung dieſer Schulen zu unſern Sätzen zu haben, da ſie gleiche Erfahrungen gemacht haben werden mit uns. Es ſollte hier nur die rechte Tendenz und der rechte Mittelpunct der beiden hier gedachten Conferenzarten hervorgehoben werden, um den etwanigen Zweiflern an der Frucht derſelben entgegen zu halten, wie man in ihnen ſäen, und was man in ihnen bebauen müſſe, um zu der Ernte zu kommen, die hier verheißen iſt. Solche Conferenzen — das ſollte geſagt ſein, und man wird es auch wohl gemerkt haben — ſollen ihre Wirkungen vornehmlich auf die einzelnen Collegen und ſo auf das Collegium haben und dann erſt mittelbar rückwirken auf die Schüler. Sie ſollen und müſſen erſt die Lehrer als Lehrer erziehen, um ſo zu einem erziehenden Lehrercollegio zu kommen. Wenn ſie dieſe Wirkung nicht haben, ſo kann man ſie auch anders einrichten und ſie auch ganz unterlaſſen. Wenn ſie außerdem auch noch andere Wirkungen haben, ſo mag man das als ſchöne Zugabe gerne hinnehmen und als ſchlechtes Anhängſel mit ſcharfer Scheere abſchneiden.

gialiſche Wechſelgeſpräch, Mittheilung früherer Verſuche der Art und deren Erfolge, Hinweiſungen auf ſchwache und gefährliche Stellen des Vorſchlages, auf etwanige Widerſprüche mit dem bis dahin als erprobt Angenommenen ꝛc., das Alles gibt Berichtigungen ohne Verletzung, und fördert. Je mehr man und je länger man das Collegium in dem ſichern Ausbilden, aber auch in dem Darlegen der Einzelnheiten der Bemühungen ſich bewegen läßt, je öfter der Director aus ſeinen Claſſenbeſuchen her Gelegenheit nimmt, dieſe Bemühungen des Einzelnen in die Conferenzbeſprechung zu bringen, deſto mehr erwacht das Streben nach einer richtigen Methode und mit ihm das Streben nach einer Einheit in der Methode. Läßt ſich aber die Conferenz gar leicht und zu ſchnell, d. h. noch ehe ſie ſolche Materialien in Menge vor ſich ſieht und beurtheilt und auch wohl im Einzelnen verſucht hat, auf allgemeine Erörterungen über methodiſche Principien ein, ſo wird ſie ſich von dieſer fernloſen — darum fernlos, weil ihr die Realanſchauungen der Berathenden fehlen — Speiſe nur zu bald abwenden, und überhaupt methodiſche Berathungen für gänzlich überflüſſig erklären, und ſich dabei weidlich langweilen. Je mehr Verſuche des Einzelnen zur Anſchauung kommen, je öfter ſich die Collegen zur Prüfung einzelner Vorſchläge durch die Praxis veranlaßt ſehen, deſto mehr werden ſie durch ihre innere geiſtige Natur als wiſſenſchaftlich gebildete Männer zum Suchen des Begriffes in dem Mannigfaltigen gedrängt werden. Dann erſt treten die methodiſchen Conferenzen ein, welche zu Feſtſetzungen durch Berathungen und Beſchlüſſe führen, wenn die Vorſchläge der Einzelnen und Berathungen darüber ſchon zu Differenzen in den Anſichten führten. *

Nach dieſer Unterbrechung, die nur die Bedeutung ſolcher Beſpre-

* Es gibt für alles collegialiſche Einigen, ſei es für Regierung oder Methode, keine größere Gefahr als die vielen officiellen und zu Protokoll genommenen Conferenzbeſchlüſſe. Was nicht durch Beſprechung auch ſich in die Collegen hinein geſprochen hat, und was nicht durch die gepflogenen Berathungen in der Vorſtellungsreihe ſo lebendig geworden iſt, daß es von Innen her zum Wollen drängt, das dürfte auch wohl umſonſt in den Schulacten ſtehen, und die Erinnerung daran gerade ſo viel wirken, wie die alle Jahre den Schülern vorgeleſenen Schulgeſetze. Dieſes Protokolliren aller Conferenzbeſprechungen legt jedem Worte eine viel zu große Wichtigkeit bei und kann für jeden Schritt eine viel zu große Verantwortlichkeit herbeiführen, oder ſagen wir lieber, kann die Schule und die einzelnen Collegen den Mäkeleien ausſetzen, und darum verſchließt ſolches Protokolliren den Collegen den Mund oder führt zu Wichtigthuereien, aber zu keinem collegialiſchen Austauſche der Gedanken und ſo auch nicht zu der collegialiſchen Einheit. Die Schule, welche gar viele Conferenzprotokolle hat, pflegt auch wohl viele Differenzen aufzuweiſen.

gungen für die Einheit wie auch Fortentwicklung in der Methode darlegen sollte, kann wieder zu der Regierung zurückgegangen werden. Jeder weiß nun aus eigener Erfahrung, wie weit noch Erkenntniß und Thun, die Kenntniß der Mittel und deren richtige Verwendung, oder Theorie und Praxis auseinander zu liegen pflegen. Es dürfte weder die Erkenntniß der Schulsünden, noch die Verzagtheit über den dagegen vergeblich geführten Kampf, noch die Rathlosigkeit über die zu findende Hülfe, noch die Erkenntniß der wahrhaft wirksamen und einzig richtigen Willensmotive dazu ausreichen, um diese nun in dem Regimente der Schule überhaupt und in der ganzen Schule auf eine übereinstimmende und überall auf die rechte Weise zur Geltung zu bringen. Die Schule muß sich dafür den rechten Platz und das rechte Wort und auch die rechte Form suchen. Die Veranstaltung dazu liegt in den

Schulandachten und Censuractus.

Was im Jahre 1848 in dem Werke „das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule" auf Seite 317—324 niedergeschrieben worden, das kann zur größten Freude hier um so mehr unerwähnt bleiben, als aus dem 35sten Bande der Revue S. 375 der Beschluß der „Versammlung von Directoren und Lehrern zu Oschersleben, 8. Mai und 28. August 1853" sich folgendermaßen ausspricht: 7. „Der Unterricht in „der christlichen Religion wird in seiner Wirksamkeit heilsam ergänzt und „unterstützt durch Religionsübungen in der Schule, so wie durch die „religiöse Haltung derselben und durch die Theilnahme der Lehrer und „der (christlich-evangelischen) Schüler an den kirchlichen Andachten und „Feierlichkeiten der Gemeinde, welcher Lehrer und Schüler angehören.

„a. Zu Anfang jeder Woche und zum Schlusse derselben ist eine „gemeinsame Andacht mit allen Schülern des Gymnasiums, wenn dasselbe „einen dazu ausreichend geräumigen Saal besitzt, von den Lehrern „der Anstalt der Reihe nach zu halten. — Wo die nöthige Räumlichkeit dazu fehlt, ist es wünschenswerth, sie zu beschaffen. Gesang aus „dem Kirchengesangbuche, wenn es die Lieder unverfälscht enthält, im „entgegengesetzten Falle aus einer solchen Liedersammlung, und ein „Gebet — oder eine kurze Auslegung einer Bibelstelle mit Gebetsschluß „in ungefähr zehn Minuten, ist zweckmäßig. Gesang gleichzeitig in mehrern neben einander liegenden Classen ist sehr störend und deßhalb unangemessen.

„b. An allen übrigen Wochentagen ist jede erste Vormittagsstunde „in jeder einzelnen Classe oder Abtheilung gesondert mit Gebet anzufangen.

„Der Lehrer betet selbst oder auch abwechselnd ein geeigneter Schü-

„ler von denen, welche der Lehrer dazu tüchtig befunden und dazu vor„bereitet hat. Ein kurzes Gebet, das auch in ein paar Liederverſen „beſtehen kann, iſt angemeſſen, wenn es mit Innigkeit geſprochen wird.

„c. Jede Schulfeierlichkeit und jede öffentliche Handlung in der „Schule muß in einer chriſtlichen Weiſe und Haltung vor ſich gehen; „Choralgeſang und Gebet dürfen nicht fehlen. Hieher gehören Claſſen„prüfungen, Entlaſſung der Abgehenden, Cenſurvertheilung und Ver„ſetzung, Einführung der Lehrer, Abſchied derſelben, Feierlichkeit zum „Geburtstage des Landesherrn, Feierlichkeit beim Tode eines Lehrers „oder Schülers, auch jede Oeffentlichkeit, bei welcher nur Schüler „ſprechen.

„d. Die Schüler ſind zum Beſuche der öffentlichen kirchlichen Got„tesverehrung (durch Mahnung und Beiſpiel) anzuhalten.

„e. Gemeinſame Feier des heiligen Abendmahles von Lehrern und „Schülern.

„α. Dazu Vorbereitung (Vortrag in der Schule von Seiten eines „Lehrers am Tage vorher;

„β. Nachfeier Abends am Communiontage, ebenfalls mit Choral„geſang.

„f. Beſondere Seelſorge für die Schüler, vornehmlich durch die „Ordinarien und Religionslehrer der Claſſen und den Director, in „Alumnaten durch die Tutoren oder Pfleger für beſondere Pflegebefohlene.

„g. Heilighaltung der Religion überhaupt, beſonders des Wortes „Gottes und der Gnadenmittel von Seiten der Lehrer in Geſinnungen „und Aeußerungen, namentlich beim geſelligen Verkehr und im ganzen „Lebenswandel, ohne Kopfhängerei und Abſonderung — zu einem erbau„lichen Beiſpiele für die Schüler.“

Mögen die hochachtbaren Männer, welche dieſe Satzungen beſchloſſen, in der hier noch anzuſtellenden weitern Beſprechung dieſer Angelegenheit nicht ein Mäkeln oder ein noch Beſſer-Wiſſen-Wollen, ſondern nur die Darlegung einer nicht genug hervorgehobenen Bedeutung dieſer Einrichtung ſehen. Greift ja doch jedes wahrhaft fruchtbare Moment des Schullebens nach allen Seiten mit ſeinen Zweigen, und ſtreut von dieſen die Früchte in weiten Kreiſen aus, um ſo mehr iſt es mit dieſen Andachten als einem weſentlichen Theile des Schullebens der Fall. Die rechte Ergänzung des Religionsunterrichtes werden dieſelben dann erſt werden, wenn ſie außer der Erhebung und Erwärmung des Herzens zugleich auch ſich als Regierungskraft darſtellen, d. h. wenn man in ihnen die einzelnen Vergehungen — ohne mit Fingern auf den Schüler zu weiſen — ſoweit ſie auf einen allgemeinen ſittlichen Zuſtand

zurückweisen (s. oben die Conferenzbesprechungen) oder allgemeine sittliche Zustände in der Schule unter den Schülern, die wahren und falschen Motive des Fleißes und des Gehorsams, die sich hie und da kund geben, die Gesinnungen und Ansichten und Aeußerungen, die wahre und falsche innere Stellung zur Schule, zum Unterrichte und zur Zucht ꝛc. ꝛc. zur Sprache bringt und das Alles mit der Leuchte des Christenthums beleuchtet und mit der Fackel des Glaubens aufklärt, und mit der Kraft des Wortes Gottes durchdringt und scheidet, und dann mit der Kraft des Gebetes bis zur Lebendigkeit des Wollens und Meidens verstärkt, d. h. mit einem Worte, die Religion und den christlichen Glauben zum Regimente in der Schule erhebt. Jene obigen Sonnabendsconferenzen sind die realen Vorbereitungen für die Andachten, und die Andachten sind die wesentlichen Regierungsmaßregeln, d. h sie sind die Veranstaltungen der Schule, in denen auf die rechte Weise die Willensmotive gegeben, verstärkt und belebt werden. Oder drückt man das, was hier noch als ein Neues zu den oben angeführten Beschlüssen hinzukommen soll, mit bestimmten Worten aus, so dürfte am verständlichsten sein, wenn man sagt: die Vermittelung zwischen religiöser Erkenntniß und Erhebung und zwischen dem Empfinden, Denken und Wollen soll nicht dem Schüler überlassen, sondern sie soll ihm von seinen Lehrern gegeben oder doch so nahe als möglich gelegt werden, damit er eben lerne, sich und sein ganzes Thun in der Religion zu begreifen und durch sie es zu bestimmen. Die Forderung, daß nur zehn Minuten Raum gegeben wird zu den Morgenandachten, und daß jede Betrachtung sich bis zum Gebete hinaufschwingen muß, schützt erfahrungsmäßig vor allem und jedem Verlaufen in langweiliges und schädliches Moralisiren nicht nur, sondern auch vor dem Versteigen in Einzelnheiten, Kleinigkeiten, Unwürdigkeiten und Ungehörigkeiten; aber die Forderung, daß es dem Wollen des Zöglings, der Reue und Buße wie der Erneuerung im heiligen Geiste gilt, das schützt vor den Scheinerhebungen im Gebete, wo der Schein nicht immer durch die Gebetsform verhüllt wird und daher gar schädlich werden kann. Führen die Sonnabendsconferenzen recht tief in die Nothstände, so wird das rechte Gebet und die rechte Betrachtungsform am Montage Morgen nicht fehlen.

Die reiche Fundgrube an ascetischen Stellen des A. T's., und die geringere Auswahl, welche in dieser Beziehung das N. T. bietet, nicht minder auch die vielen sententiösen, im Einzelnen oder in einem Verse niedergelegten Sittensprüche und die leicht verwendbaren und doch so anschaulichen Charaktere der biblischen Personen des A. T's., und

noch mancher andere in den Anschauungen oder dem religiösen Standpuncte der Lehrer liegende Grund birgt die Gefahr, Christum aus den Augen zu verlieren, und sich in dem Deismus, der den Namen Jehovah als eine personificirende Bezeichnung wohl acceptirt, fort und fort zu bewegen, oder gar nur noch auf dem moralisirenden Gebiete stehen zu bleiben. Darum scheint es nothwendig, zu jenen beiden Andachten, die an den Montag- und Donnerstag Morgen zu verlegen wären, eine dritte am Sonnabend zu halten, in ihr das Sonntags-Evangelium zu Grunde zu legen, sie bis auf 15—20 Minuten auszudehnen, und in ihr Christum zu predigen, und mit ihnen sich im Kirchenjahre zu bewegen, und dadurch dann nicht bloß bei äußerlicher feiner Zucht, sondern auch innerlich die Schüler durch die Schule in die Kirche zu führen. Man fühlt auch das Bedürfniß, einmal einen Gedanken vor den Schülern weiter auszuführen, als es in den Morgenandachten der Fall sein kann, und hat auch doch nur in Christo das anschauliche und concrete und — sit venia verbi — greifbare Christenthum*.

Mit dieser angedeuteten Erweiterung ist nun aber auch schon gezeigt, wie diese Andachten ꝛc. ein wesentliches Stück der Schulregierung sind. Es bleibt nun nur noch übrig, auch darzulegen, wie sie das Mittel sind, das Lehrercollegium zu der Einheitlichkeit im Regierungsacte zu bringen. Wenn nun eben jeder Lehrer nach und nach veranlaßt wird, nicht nur die tiefern und wahren Willensmotive zugleich mit allen seinen Schülern aus dem Munde eines seiner Collegen zu vernehmen, und wenn er selber nicht minder von Zeit zu Zeit genöthigt wird, sich vor seinen Collegen und allen Schülern der Anstalt auszusprechen, so wird hiedurch zunächst eine große Vorsicht den Lehrern aufgedrungen, sich nicht gegenseitig so öffentlich zu widersprechen; es wird ihnen abgenöthigt, alle Controversen durchaus zu vermeiden, und selbst auch da nicht einmal hin zu blicken, wo nur die Schüler einen Gegensatz ahnen könnten; es wird ihnen Ge-

---

* Es sei hierbei auf die Schulkirche zurück gewiesen, deren öfter an verschiedenen Orten von uns gedacht worden. In ihrer Nothwendigkeit liegt die Nothwendigkeit solcher Andachten in der Schule vornehmlich begründet. Man hat uns wohl darauf hingewiesen, daß selbige den Schüler wohl gar auf den Gedanken bringen könnten, daß er sich nun des Kirchengehens überhoben halten könnte, und es soll nicht geleugnet werden, daß selbst Aeußerungen der Art wirklich von Schülern vernommen worden sind; doch muß ausdrücklich die in Folge dessen sorgfältig angestellte Nachfrage und Beobachtung erwähnt werden, daß solche Schüler nach Abgang aus der Schule vor vielen Andern fleißige Kirchengänger sind. Bei genauerer Erwägung jener Aeußerung sieht man in ihr das Zeugniß, daß bereits das Bedürfniß hervorgerufen worden war.

wissensſache, nicht einzureißen, was der Andere aufgebaut, nicht eingreifend zu ſtören, wo der Andere ergreifend wirkte; ſie werden durch Beobachtung und Erfahrung inne, wie die rechte Handhabung des Wortes Gottes immer noch die wirkſamſte Waffe und der weithin treffende Speer iſt; ſie lernen durch gegenſeitiges Geben und Nehmen ſich gegenſeitig nicht nur verſtehen, ſondern lernen auch mit gleichen Waffen zu kämpfen, mit gleichem Zurufe anzutreiben, mit gleicher Verheißung zu locken. In dieſem ſeelſorgeriſchen Bemühen um dieſelben Schüler ſchlingt ſich um die Collegen ein platoniſches Eheband, welches ungeahnt auch die differenteſten Anſichten nach und nach einet, und auch die verſchiedenſten Charaktere zu einem wohlthätigen Zuſammenwirken an einander hält. Ja wir ſagen es unverholen: in dieſen Andachten, und wenn auch zunächſt nur Ein College mit rechtem Geiſte ſie hält, findet der heilige Geiſt die Stätte, wo er auch die noch berufet, welche ſonſt wohl nicht eben ſehr auf ſeinen Ruf achteten, und ſammelt ſchließlich im einigen Glauben oft das, was der Unglaube weit von einander ſchied. Man wolle ja nicht überſehen, daß in dieſen Andachten der Lehrer zur ganzen Schule ſpricht, im Namen des ganzen Collegii ermahnt, ermuntert, betet, daß ſomit er ſelbſt und alle Schüler ſich hierin als eines zuſammengehörigen Ganzen bewußt werden, die ſich gegenſeitig nöthig haben, um ihre Lebensaufgabe zu erfüllen. Dieſe Erhebung jedes einzelnen Lehrers zum Seelenhirten aller Schüler iſt von unberechenbarer Bedeutung. Wo ſie fehlt, dürfte allerdings die Idee eines wahren Collegii ein unrealiſirbarer Gedanke bleiben. Mit ihr aber und durch ſie währet es nicht gar lange, ſo verwendet der Lehrer bei ſeinen Ermahnungen in der Claſſe und bei Hinweiſungen auf Vergehungen den Spruch und den Gedanken, den ſein College ſo eben oder unlängſt in der Andacht ausgeſprochen und ans Herz gelegt hatte. Wenn es dahin gekommen, daß ſich dieß ungeſucht einſtellt, und unbefohlen geſchieht, und ſich dem Lehrer von ſelbſt aufdringt, d. h wenn die collegialiſche Einheit ſich auch in Beziehung auf die Zucht auf dieſem Grunde bewegt, dann iſt die collegialiſche Einheit gewonnen, welche zur Regierung der Jugend im erziehenden Sinne befähigt und berechtigt. Dann wird im Geiſt und in der Wahrheit geglaubt und gebetet, regiert und erzogen.

Aber man wird fragen: wie nun, wenn rechtgläubige oder kirchengläubige und ſogenannte vernunftgläubige ꝛc. Collegen neben einander ſtehen, werden die ſich nicht widerſprechen müſſen? wird nicht der innere Widerſpruch, wenn er auch gar nicht aus den Worten nachweisbar iſt, doch von dem geiſtigen Ohre der Schüler vernommen und an ihrem

Herzen verspürt werden? Werden sich die Männer in solchen Momenten vor ihren Schülern Zaum und Gebiß anlegen? Darauf ist die Antwort gar leicht. Sie lautet: Diesen Männern ist für die Andachten ein gar weiter Spielraum gegeben, und sie mögen sich auf dem Felde der Sittlichkeit so lange tummeln, bis sie einen ergiebigeren Boden gefunden haben, und weil sie nicht mit ihren Collegen in Widerspruch gerathen dürfen*, so legen ihnen die christlichen Andachten ihrer Collegen einen Zaum und Gebiß an, in ihrem Unterrichte und in allem Verkehre mit ihren Schülern die christlich gläubige Ueberzeugung zu schonen, zu ehren, unverletzlich zu erachten und — endlich sie selber zu gewinnen. Diese Oeffentlichkeit in der Darlegung der Ueberzeugungen vor den Collegen und Schülern, vor Mündigen und Unmündigen, ist eine gar heilsame Zuchtruthe wider leichtfertiges und unbedachtes und unbewachtes Reden und loses Scherzen und Witzeln. Aber wenn nicht? dann wird ein solcher College sich bald in einem solchen finsterlichen Collegio unheimlich fühlen, und die Schüler dürften das Gefühl bald auch verstärken und sie schließlich ganz unschädlich machen. Nur die Warnung sei hier ausgesprochen, daß nie und nie von einem Collegen gegen einen solchen sich und seinen höheren Beruf vergessenden Mitlehrer eine Polemik auf dem Betsaale gehandhabt werde. Es streitet für die Sache doch schließlich der rechte Mann, der auf dem Plane ist mit allen seinen Gaben. Doch solche Lehrer, wenn sie denkbar wären, würden auch ein einfaches Gebet nicht halten können, und nicht halten dürfen. Eher könnten und dürften sie ja noch immerhin sich in schönen Naturschilderungen und Naturgleichnissen zur etwanigen Erhebung des natürlichen Herzens ergehen; sie würden freilich damit wenig nützen, aber darum auch wenig schaden.

Kann und könnte es endlich dahin kommen, daß auch der Lehrer seine Collegen durch seine Andacht hin und wieder aus dem Staube erhöbe und zur Anschauung ihres Berufes auf lichtere Höhen führte; gelänge es hie und da der christlichen Weihe des Einzelnen, auch die Collegen mit zur Andacht zu stimmen, und über sie eine solche göttliche Weihe des Innern zu schaffen, dann wäre das Ideal eines Lehrercollegii geboren und der Schule das hohepriesterliche Amt errungen.

* Dieß nicht dürfen vor den Kindern und Schülern ist so tief in der sittlichen Natur, ja auch in der rohsten noch, begründet, daß darin ja ein eigenthümlicher Schutz der Kinder liegt gegen die etwanige Verführung durch die etwanigen Unsittlichkeiten der eigenen Eltern.

Doch das geſchieht nur durch Gottes Gnade, und wird nur da geſchehen, wo ſchließlich alle Collegen beten: Dein Reich komme.

Ein wenn auch nicht ſo wichtiges, doch immerhin ſehr bedeutſames Mittel zu einer Einheit in der Schulregierung bietet

ein wohlorganiſirtes Schulleben,

(wovon freilich die Andachten einen nicht unweſentlichen Theil ausmachen) namentlich an allen denjenigen Inſtitutionen, wo die Schule mit ihren Lehrern als ein Ganzes mit einander verkehrt. Dahin gehören der Turnplatz und die daran ſich lehnenden Sommerfeſte und die aus dem freien Unterrichte und der Kunſtübung ſich entwickelnden Winterfeſte. Werde hier von der erziehlichen Wirkſamkeit auf die Schüler einmal ganz abgeſehen und nur die Wichtigkeit derſelben für die Einigung des Lehrercollegii erwogen. Schon daß alle Collegen an ſolcher freien Entwicklung der Jugend und der geſammten Schule innerlich Theil nehmen, daß ſie alle an ſolchen Tagen oder Stunden in gleichem Verhältniſſe allen Schülern, nämlich als Lehrer der Anſtalt, gegenüberſtehen oder mit ihnen verkehren, iſt ein wichtiges Moment für die Lehrer, welches ſie an ihre Einheit ihres Berufslebens erinnert und mahnt. Die Berathungen über das Schülerleben auf dem Turnplatze, über die Art der Schülerfeſte und die Art der Ausführung von Seiten der Schüler, und vor allem die Erwägung des Collegii, wie man die Kräfte der Schüler und deren freies Wollen für alle ſolchen Einrichtungen und Feſte in Anſpruch nehmen und in Bewegung ſetzen wolle und dürfe, iſt eine Erwägung über die eigentlichen Regierungsmaßnahmen der Schule. Die ſchließliche Freude oder Mißſtimmung über das Gelingen oder Nichtgelingen ſolcher Lebensmomente der Schule iſt ein Zeugniß über richtiges oder falſches Regiment in der Schule. Ja der Verlauf ſolcher Feſte, wenn ſie eben mehr als Spaziergänge oder ſogenannte Turnfahrten ſind, und die von den Schülern dazu vorher gemachten freiwilligen Anſtrengungen und die während derſelben bewieſene freie, ſittliche, anſtändige ꝛc. Haltung geben ein gar deutlich ausgeprägtes äußeres Abbild von dem wahren Geiſte des Regimentes, welches in der Schule zur Geltung gelangt iſt. Auf ſolchen Feſten lernt denn auch mancher Lehrer erſt manche Anordnung in der Schule begreifen, und wird ſich erſt in dieſer Schülerdarſtellung über die wahren Regierungskräfte klar. Gelingen ſolche Feſte nicht, ſo muß man dann freilich nicht ſagen, ſie ſollen künftighin unterbleiben, ſondern man prüfe dann ernſtlich alle Regierungskräfte der Schule und man wird ſchon endlich bei redlicher Selbſtprüfung finden, wo der Schaden liegt. Hat man keinen freien Willen im Ge-

horsam anerzogen, so wird man auch keine Schulfeste im hier gemeinten Sinne feiern können ohne mancherlei bittern Nachgeschmack*. Und ist kein christlicher Sinn zur Geltung gekommen, der die höfliche Bescheidenheit in wirkliche Demuth verwandelte, und die Hingebung des persönlichen Gelüstens und Gefallens und Beliebens an eine höhere Idee innerlich anerzog: so wird solchem Feste der Morgenthau fehlen, der jedem Gewächs auf seinem Boden das Wiederstrahlen der himmlischen Sonne möglich macht. Ohne das kann es schön verlaufen und dennoch unerquickte Blüthen aufweisen und unerquicklich wirken.

Aber bei und während solcher Feste werden auch die Collegen wahrnehmen, wie derjenige unter ihnen, dem man die Gabe und Kraft des Regiments nicht absprechen kann, mit den Schülern verkehrt und umgeht, und werden unwillkürlich für sich daraus lernen, und im Anschauen eines gesunden Verhältnisses zwischen dem Lehrer und den Schülern von mancherlei Schrullen in Zucht und Umgang mit den Schülern geheilt werden. Man lernt bekanntlich dann aus Anschauungen am meisten, wenn sie nicht zum Lernen vorgehalten werden, und nimmt aus den Beispielen die besten Lehren, welche nicht zum Lehren gegeben werden. So auch hier. Wie nun aus dem Musterhaften, so wird auch aus dem Fehlerhaften gewonnen. Zu sehen, wie man es nicht machen muß, das ist eine Warnungstafel gegen Irrwege, und erspart dem Wanderer manchen verfehlten und im Schulregimente nie ohne bittere Ernten bleibenden Schritt. Je öfter nun die Collegen sich so im Umgange mit ihren Schülern begegnen, sich einander das Regieren der Schüler vorleben, desto leichter und schneller kommen sie zu der Einheit in dem Regimente, welche ihnen die erziehende Kraft verbürgt.

III.

Wenn Einheit in der Regierung erreicht ist, so ist damit auch im Wesentlichen die Einheit in der Zucht gewonnen. Ohne jene ist diese nie zu erreichen, und wenn noch so genaue äußere Uebereinstimmung vorhanden ist. Sind alle Collegen darin einig, daß Christum lieb haben besser sei denn alles Wissen, so haben sie eine Einheit in den Ansichten über das, was löblich und strafwürdig, was anerkennenswerth und zu verwerfen, was zu pflegen und auszujäten ist.

Die Zucht muß und kann nur zunächst am Unterrichte und durch denselben von innen heraus geübt werden, und darum haben

---

* Die Tendenz und Einrichtung solcher Feste ist dargelegt im »Wesen der höhern Bürgerschule« S. 317—342.

alle Lehrer auf gleiche Weiſe in ihrem Unterrichte und durch denſelben Zucht zu üben.

Man vergleiche den zehnten Artikel aus der Schulſtube, Revue 1854 Octoberheft, welcher ganz an dieſe Stelle gehört. Zu dieſer gleichen Weiſe zu gelangen, gibt es nur zwei Wege. Entweder übernimmt der Director allein die Führung aller Collegen, bewacht und inſtruirt, zeigt hier das Beſſere vor und warnt dort gegen Mißgriffe ꝛc. oder es wird das Erreichen dieſer Einheit ein collegialiſches Streben, und zwar dadurch ermöglicht, daß ſich die Collegen in den Conferenzen und auch wohl in den freien Zwiſchenminuten über dahin gehörige Dinge beſprechen, und namentlich einzelne Fälle in Erwägung ziehen, doch vornehmlich nur dadurch, daß ſie gegenſeitig bei einander hoſpitiren. Wo es einem Collegio ſo rechter Ernſt iſt um die Sache, wo es ſich nicht von der Beſtimmung des einen Directors will ganz abhängig machen laſſen, wo es ein hervorragendes Streben nach Entwicklung der Schule als einer erziehenden hat, da wird dieß Hoſpitiren ſich von ſelbſt einſtellen. Wenn dasſelbe aufhört und nicht mehr als Bedürfniß empfunden wird, oder wenn ein einzelner College gar nicht mehr daran denkt, für dieſe Einigung hin und wieder eine Stunde zu opfern: ſo dürfte damit der Anfang des Stillſtehens und auch bald des Auseinandergehens gemacht ſein. Dieſe Sache iſt von ſo ausgedehnter Wichtigkeit, daß ſie hier wohl einer weitern Auseinanderſetzung werth iſt. Den Schülern erſcheint dieß gegenſeitige Beſuchen der Lehrer in den Unterrichtsſtunden wirklich als ein freundſchaftlicher Beſuch, der unverkennbar das ausſpricht, was er wirklich iſt, während das Stundenbeſuchen des Directors, namentlich dann wenn nur er ſo hoſpitirt, dem Schüler durchaus als eine Controle erſcheint über den Lehrer. Wenn ein College beim Collegen zuhört, ſo bringt er zur Auctorität des Lehrenden Nichts hinzu, im Gegentheil erſchwert er wohl öfters die Stunde, und ſo bekommt der Hoſpitant die Schüler in ihrem innern und auch äußern Verhalten zum Unterrichte viel beſſer zu ſehen, als wenn der Director eintritt, vor deſſen Erſcheinen Spielerei und Zerſtreuung und Gleichgültigkeit und vorlautes Weſen und Vordrängen und Ungezogenheiten ꝛc. verſchwinden. Kurz wenn ein College hoſpitirt, ſo ſieht der die Zucht des Lehrers in ihrer Kraft oder Gemacht; wenn der Director hoſpitirt, ſo ſieht der die Macht ſeiner Auctorität und von der Kraft des Lehrers ſieht er nichts mehr. Der hoſpitirende College kann ſich mit dem Collegen vor den Schülern, wenn eine Unterrichtspartie etwa nicht gelang, berathen, und das iſt manchmal gut, und die Schüler faſſen es als eine Berathung, die ihnen gilt und ihrer Förderung; der hoſpitirende Director

darf es nur mit großer Vorsicht, weil sein Rath den Schülern als ei
Anweisung klingt, und weil sein Versuchen mit dem Schüler wie ei
Anweisung für den Lehrer aussieht, und dann gewiß so angesehen wi
wenn der Lehrer es so *aufzufassen* geneigt ist. Der hospitiren
College kann mit dem Collegen viel dreister über Verfehltes und Mi
lungenes und Gefährliches und Abweichendes ꝛc. sprechen; kann vi
eingehender auch das Kleinste und scheinbar Unbedeutendste zur B
sprechung bringen, während den Director gar leicht der Vorwurf d
Mäkelei und Kleinmeisterei, wenn nicht Herrschsucht, trifft. Endlich, u
das dürfte die Hauptsache sein, wird durch dieß Hospitiren in all
Collegen das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und Einheit u
der *gemeinsamen Verantwortlichkeit* für das Gelingen oder Mi
lingen der Zucht geweckt*.

Das Moment der Gewöhnung als ein Zuchtmittel muß
durch eine feste Schulordnung
erreicht werden. Sie findet sich auch an allen Schulen unter der Rub
von Schulgesetzen, welche gedruckt und den Schülern vorgelesen und
terpretirt und in die Hände gegeben werden. Da solche Schulgesetze aber
selbstverständliche Sachen enthalten, so könnten sie auch wohl als sol
ungedruckt bleiben. Sie wirken in ihrer Allgemeinheit auch eben ni
als Zuchtmittel und werden auch wohl nicht so angesehen. Die G
wöhnung, von der hier die Rede ist, soll die eigentliche *Haus- u
Lebensordnung* in der Schule umfassen, und soll und muß
daher bis auf's Geringfügigste erstrecken **. Die Gewöhnung umfaßt
eben das Gebiet, was gleichsam als willkürliche Satzung sich kund gi
und daher mehr ein Product der Subjectivität als das der Individu
lität ist. Wie jedes Land, jede Stadt, jedes Haus, jede Familie gleic

---

* Läge es in unserer Macht, die Arbeitskraft der Lehrer für die Schule zu bemes
und zu vertheilen, dann dürfte die Anordnung nicht fehlen, daß jeder Lehrer alw
chentlich *eine Stunde* dem Hospitiren bei einem andern Collegen widmen müß
Ohne das erscheinen die Classen nicht nur, sondern auch die einzelnen Unterrichtsstund
als Schiffe auf dem Ocean der Schule, zu denen nur der Director hinüberschiffen ka
und auf denen der Lehrer als Schiffscapitän mit seiner Mannschaft so gut oder üb
fertig wird, als er es mit den Zuchtmitteln vermag.

** Aeußere und innere Ursachen haben die in der Revue angefangenen Arti
über eine Schul- und Disciplinarordnung (1849 Decbr. und 1850 Juni-Heft) ni
fortsetzen lassen, die für diese Stelle hier gearbeitet sein würden, und die daher
Darstellung auf diesem Platze in ein einfaches Citat verkürzt haben würde. Mö
daher die Lehrer hier wenigstens einige kurze Andeutungen hinnehmen, und solche n
hier nothwendige Breite entschuldigen.

sum seine eigene Hausordnung und Sitte und darin gleichsam das äußere Band des Zusammengehörigen hat, so muß und wird auch jede Schule ihre eigene Haus- und Lebensordnung sich aus sich selbst erzeugen müssen, wenn sie erziehend gewöhnen und gewöhnend erziehen will. Sie wird darin eine Reihe von Dingen haben, welche die Bedeutung einer allgemeinen Einführung oder auch nur allgemeinen Empfehlung gar nicht beanspruchen, so wenig wie die Form irgend eines Familienlebens sich als Norm für eine zweite Familie hinstellen wird. Sie aber ein Familienleben gewiß viel an Innerlichkeit entbehrt, wenn es sich nicht zu ganz bestimmten Hausordnungen eingelebt hat, ja wie der Mangel solches bestimmt normirten Seins und Behabens ein ziemlich sicheres Zeichen der mehr oder minder lockern Familienbande ist, so wird und muß auch die Schule, welche nach einer erziehenden Wirksamkeit strebt, eine Haus- und Lebensordnung als den einheitlichen Ausdruck der zusammenwirkenden Kräfte aus sich herausarbeiten, und wo man sie sich auszusprechen unterlassen hat, da wird auch selbst der Anfänger im Lehrercollegio, sobald er sich zum Miterziehen aufgelegt und genöthigt fühlt, nach solcher bestimmten Hausordnung der Schule fragen. Erstlich hat sich zu erstrecken, um nur Einiges aufzuführen, auf Kommen und Gehen, Stehen und Sitzenbleiben beim Antworten, oder Erscheinen und Gehen des Lehrers, auf Zeit und Art der Abnahme der schriftlichen Arbeiten und deren äußeren Formen, auf Form und Zahl der Hefte, auf Papier und Schreib- und Zeichenmaterial, auf Formen der Entschuldigung, wie auch des Fragens von Seiten der Schüler. In allen diesen Dingen kann die Schule nicht pedantisch genug sein; aber kann auch nicht genug nach der Uebereinstimmung bis ins Einzelnste trachten, wenn sie sich nicht an das Faß der Danaiden setzen will. Es ist für die Erziehung durch die Schule nicht gleichgültig, ob der Schüler seine Bereitwilligkeit zum Antworten oder seinen Wunsch, gefragt zu werden, durch Aufstehen bei dem einen Lehrer, durch Hand- oder durch Finger-Aufheben bei andern Lehrern kund zu geben hat; es ist nicht gleichgültig, ob die Schüler bei dem einen Lehrer die Hände auf dem Tische und bei dem andern unterm Tisch halten sollen; ob der eine ein gerades Sitzen fordert und der andere ein Hin- und Her-Rekeln duldet; ob der eine gutes Schreiben und der andere nur leserliches und ein dritter nur richtiges Schreiben verlangt; ob der eine alle Aufgaben von dem Schüler notiren läßt und der andere das dem Schüler nach Belieben überläßt; ob der eine laut und stehend sprechen und der andere säuseln und seufzen läßt zwischen den Köpfen und Schultern der Nachbarn ringsum; ob der eine mit dem Schlage der Uhr erst die

Schüler ſich ſammeln läßt, und der andere ſie geſammelt ſchon treffen will; ob ſie bei ſeinem Eintreten ihn ſtehend und damit auch ſchweigend empfangen, oder ſitzend und plaudernd und rumorend ꝛc. ihn und ſeinen Ordnungsruf erſt erwarten. In dieſer Schulordnung muß ſo viel beſtimmt ſein, daß keine Stunde anders wie die andere und keine Claſſe anders wie die andere ausſieht außer in dem, was die Natur des Lehrgegenſtandes an andern Formen nothwendig bedingt. Mag die Genialität des einen und der ungebundene freie Sinn des andern und der nur auf das Weſenhaft gerichtete Charakter eines dritten und die Gleichgültigkeit und Schlaffheit eines vierten Collegen ſich gegen eine ſolche Pedanterie und Einſchnürung noch ſo ſehr ſträuben, und mögen die hochfliegenden Geiſter darüber die Naſe rümpfen und die Idealiſten darin eine Knechtigung erkennen wollen: die Schüler ſehen hierin zunächſt und bis zu einem gewiſſen Alter hierin allein die Einheit des Lehrercollegii und in dieſer Einheit deſſen erziehende Macht. Dieſe feſte Gewöhnung in einer ſo beſtimmten Schulordnung hat eine ſo tiefe Bedeutung, daß derjenige Anfänger, welcher ſich zunächſt nur um die Innehaltung und Aufrechthaltung ſolcher Ordnung gehörig bemüht und nicht mit ſtudentiſchem Hochmuthe ſich und ſeine Schüler darüber erheben will, ſchon dadurch allein über die erſten großen Schwierigkeiten des Zuchthaltens hinwegkommt, ja daß in ſolcher Schule in der That auch der Lehrer, dem das donum regnandi eigentlich verſagt iſt, nie eigentliche Niederlagen erlebt, und ſelbſt zur Mitwirkung in der Erziehung im höhern Sinne nach und nach und oft ſogar bald gelangt. Und wie kann das anders ſein? Die Conflicte zwiſchen Lehrer und Schüler entwickeln ſich immer nur auf dem Gebiete und in den Anordnungen, wo auch nach dem Urtheile des Schülers ein Belieben zu entſcheiden hat, und wo daher auch wohl einmal der Schüler ſein Belieben will geltend machen oder dem Belieben des Lehrers gegenüber auch einmal anerkannt wiſſen will. Die perſönlich werdenden Vergehungen des Schülers, welche der Auctorität des Lehrers allein ſchädlich ſind, entwickeln ſich nur auf dieſem Gebiete der willkürlichen und doch wieder unerläßlichen Anordnungen des Lehrers. Je Mehreres hier nun durch eine feſte Schulordnung dem Belieben des einzelnen Lehrers und damit auch dem Belieben des einzelnen Schülers entrückt wird, eine je tiefer ins Einzelnſte gehende Ordnung das Zufällige zur Regel macht, und je mehr alle Collegen nun mitwirken, dieſe Regel durch Macht der Gewöhnung zur wahren Regel zu machen, deſto mehr trübe Disciplinarfälle ſind abgeſchnitten, deſto weniger Schlachten für die Auctorität des Lehrers, die auch im Siege Niederlagen ſind, ſind zu ſchlagen nöthig.

Wenn nun naturgemäß ſolche Schulordnung auch dem Lehrer einen Zwang und mancher Natur ſogar einen recht widerwärtigen Zwang auferlegt, und wenn mancher Charakter dieſen Zwang immer und immer fühlt und um ſo mehr ihn fühlt, als ja in ſolcher Ordnung eben ein Ding, was an ſich dem willkürlichen Belieben angehört, zu einer zwingenden Ordnung erhoben wird, und da jede andere Ordnung eben ſo viele Gründe für ſich haben kann als die nun einmal beliebte: ſo iſt dieſe Einheit und die Willigkeit faſt immer nur entweder durch Directorial- oder Mehrheitsbeſchluß zu gewinnen; ſollte aber immer gewonnen werden durch Intereſſe an der erziehenden Aufgabe der Schule und die aus ihm hervorgehende richtige Würdigung der Gewöhnung. Wo in einem Collegio die erziehliche Aufgabe wirklich erſtrebt wird, und wo man ſich nicht mehr mit Worten genügen ließ, ſondern Hand anlegte und ernſtlich dem Ziele nachſtrebte, da hört von ſelbſt ein Widerſtreben in dieſen Dingen auf, und die Ordnung wird den Collegen ein wichtiges Ding, in welchem kein Vernünftiger eine Beſchränkung einer Individualität ſucht und findet; ja da ſind die ſogenannten ungebundenen Naturen ſchließlich diejenigen, welche die Macht der Gewöhnung am höchſten ſtellen und im eigenen Streben nach dem ihnen verſagten Beſitze auch dann am wirkſamſten ſich in der Schule erweiſen. Darum, man erlaube ein wenig in die Praxis der Conferenzſtube zu gehen, entwerfe der Director eine Schulordnung, lege ſie vor zur Berathung, nehme Mehrheitsbeſchlüſſe darin auf, welche für ſolche willkürlichen Satzungen allein eine Bedeutung haben, erweitere ſie nach den Anträgen einzelner Collegen, laſſe ſich möglichſt wenig darin ſtreichen durch Berufung auf das Widerſtreben der Individualitäten und durch Berufung auf individuelle Freiheit, laſſe Modificationen zu, welche den Collegen mehr zuſagen möchten und mache dann jeden der Lehrer zum Wächter über dieſe Ordnung. Was den Schülern dann etwa als ſogenanntes Schulgeſetz mitzutheilen ſein dürfte, wird wenig ſein müſſen. Sie ſollen in ſolche Ordnung eingewöhnt, nicht eingelehrt werden, das iſt das Weſentliche hierbei. Die Frage: warum ſo und nicht anders? welche bei ſolchen Geſetzesverkündigungen ſich auch im Schüler regt, muß eben gar nicht aufkommen, weil es oft gar keine andere Antwort darauf gibt als: stat pro ratione voluntas! wie ja auch Vater und Mutter ihren Kindern nicht Haus- und Tiſch- und Kleiderordnung erſt verkündigen, ſondern ſie hinein gewöhnen. Dem Schüler ſoll dieſe Ordnung als eine Ordnung eingeprägt werden, und das iſt das Erziehlichſte darin. Die Sonnabends-Conferenzen bieten Raum und Gelegenheit, dieſen Punct immer im Auge zu behalten und alle Collegen wirklich

nach und nach auch in sie hinein zu gewöhnen. Findet sich nun, und das kann ja nicht anders sein, daß man diese und jene Anordnung wohl nicht abgestellt, aber doch wohl anders getroffen wissen möchte, so berathe man mit allem Ernste, womit ein Parlament seine Geschäftsordnung beräth, über die Abänderung; verwerfe die eingelebte Ordnung nicht ohne dringliche Noth, der Grund ist klar, nicht ohne an einem ganz bestimmten Schulabschnitte und natürlich nicht anders, als daß alle Lehrer zugleich und von derselben Stunde an die Einführung der neuen Ordnung beginnen.

Nur auf Eines sei noch aufmerksam gemacht. Es ist oft in der Revue von der Schulgemeinde die Rede gewesen, sie spielt auch hier mit drein. Sie ist eine andere im Gymnasium und in einer höhern Bürgerschule und in der allgemeinen Stadtschule und in der Armenschule einer und derselben Stadt. Was der Gymnasiast gleichsam aus dem Hause mit in die Schule bringt, das muß in andern Schulen erst durch langsames Gewöhnen gewonnen werden, und was sich in einer höhern Bürgerschule von selbst versteht, das will in der Stadtschule erst angeübt sein. Dieser Einfluß der Schulgemeinde wird unwillkürlich, aber auch unabweisbar allerhand Modificationen der Schulordnung und zwar ganz allmälig und oft unvermerkt herbeiführen Da darf nun die erziehende Schule nicht drein schneiden mit ihrer Ordnung und sich eine unlösliche Aufgabe stellen, sondern muß hier nachgiebig sich anschließen und die so gebotenen Modificationen mit feinem Tacte in ihre eigene Ordnung einreihen. Es gilt offenes Auge und offenes Ohr aller Collegen, um genau wahrzunehmen, wohin die Masse der Schüler neigt, was ihr leicht und schwer wird, was sie willig und unwillig thut, wo sie sich fügsam oder ungefügig zeigt. Die Schule, welche solche Winke der Schulgemeinde nicht beachtet, entschlägt sich der Mitwirkung der Eltern, und welche hier eine Consequenz in der Willkür zu weit treibt, setzt sich einem unfruchtbaren Kampfe aus. Die Beobachtung und Wahrnehmung und Berathung über solche Erscheinungen führt die Collegen selbstredend zu einem einheitlichen Wirken durch ihre Schulordnung, und bringt nach und nach eine Schulordnung zu Wege, die eben keine willkürliche mehr ist.

Hiemit verbindet sich nun als ein wesentlicher Theil
eine gemeinsame Behütung der Schüler und Bewachung außer den Stunden innerhalb und außerhalb der Schulräume.

Wirken alle oben genannten Veranstaltungen dahin, den Lehrer aus seiner isolirten Stellung in einer Classe und in einem Unterrichtsgegenstande heraus zu führen und ihn als einen Erzieher in der Schule hinzustellen, so wirken dazu die Maßregeln der Behütung und Bewa-

chung, wenn sie eben gemeinsam und aus einem Geiste gehandhabt werden, wesentlich mit. Wie die feste Schulordnung die eigentliche Führung des Schülers an der Hand des Collegii bemißt und regelt, und wie durch diese ganz gleiche Führung die Einheit des Collegii als eines erziehenden sich kund gibt, so hat nun die Behütung und Bewachung das Feld der Schülerfreiheit zu umgrenzen und in den rechten Schranken zu erhalten. Dabei soll und darf nicht der einzelne Lehrer nur auf seine Classenschüler und der Schüler nur auf seine Classenlehrer angewiesen sein, sondern jeder Lehrer soll für alle auch allen Schülern mit voller Auctorität gegenübertreten. Das sind nur da Ideale, wo man von einer erziehenden Schule nichts weiß. Soll das aber möglich und erreichbar sein, dann muß das Collegium vollkommen einig darüber sein, was erlaubt sein soll und was verboten und zurückgewiesen werden soll. Es muß in bestimmte Ausdrücke gefaßt werden, ob man das Laufen, Spielen, Greifen, Balgen, Lärmen auf dem Hofe, das Lautsprechen, Herumtreiben in der Classe beim Stundenwechsel, das Weilen auf dem Corridore und Hausflur, das Betreten fremder Classen behufs Abholens von Lehrmitteln, das Rauchen auf den Stuben oder auf der Straße, das Besuchen von öffentlichen Vergnügungsorten, Ausgehen am Abende ꝛc. dulden wolle oder nicht. Wie diese Beschlüsse hierüber nicht mehr ein willkürliches Belieben sind, sondern sich begründen lassen als eine Nothwendigkeit: so können sie auch als Schulgesetze den Schülern in die Hände gegeben werden. Da nun auf diesem Gebiete das Stückchen Feld liegt, wo die Schule das staatliche Moment, das Gesetz, zur Anwendung bringt, und in die Erziehungsmomente mit aufnimmt, so folgt zunächst, daß sie dazu der staatlichen Vollmacht ob der ihr dazu nöthigen Macht haben muß, daß sie demnach sich diese Gesetze bestätigen lassen muß; daß sie sie auch wirklich mit einem bestimmten Strafcoder versehen kann und darf, und wohl daran thun wird, sie mit solchem zu versehen, anstatt sich mit den Androhungen von Rüge, Ahndung, harter Strafe ꝛc. genügen zu lassen; daß sie nur Gesetze aufnehmen darf, deren Durchführung ihr möglich ist. War man in dieser Gesetzgebung weise, dann kann und muß man auch allen Lehrern der Anstalt die Verpflichtung und das Recht auferlegen, sie bei allen Schülern aller Classen zur Geltung zu bringen. Es muß der Tik der Schüler ausgetrieben werden und gründlich und radicaliter ausgerottet werden, als ob der Lehrer von Serta dem Primaner Nichts zu sagen habe. In der gleichen und festen Handhabung dieser Behütungsmaßregeln wird auch der Lehranfänger den Muth gewinnen, dem Primaner die durch die Schule gezogene Schranke vorzuhalten, und wird bald zu

der Festigkeit des Handelns gelangen, welche ihm das Amt der Schule gibt, denn die etwanige Renitenz, auf die er etwa stoßen möchte, ist dann nicht mehr eine Renitenz wider ihn, sondern wider die Schulordnung. Nicht minder gehören hieher die Maßregeln, welche man zur Bewahrung der auswärtigen Schüler für nöthig erachten mußte*.

Es kommt wohl nicht leicht vor, daß in einem Collegio ein Zwiespalt über alle diese Dinge gefunden wird, am wenigsten auf dem Felde, wo das Gesetz als Gesetz und nicht mehr die Schule mit Anordnungen eintritt; aber den Fehler begeht man doch wohl öfter, daß man in allen solchen Dingen die Schüler immer nur unter die Augen der Ordinarien stellt, wie wenn nur diese über sie Auctorität und der geheiligten Person zu befehlen hätten. Das ist in einem Collegio, was durch die Schule miterziehen will, durchaus falsch. Die Schule hat angeordnet und befohlen und gesetzlich vorgeschrieben, und nicht der Lehrer A für seine Sertaner und der Lehrer B für seine Primaner; die Schule stellt in ihren Lehrern oder auch im Schulwärter, wenn sie es wo ausreichend und angemessen findet, den Wächter ihres Gesetzes hin und rüstet ihn mit der Vollmacht aus, das über den Uebertreter zu verhängen, was sie als Strafe festgesetzt hat. Die Schule muß, um dem Schüler als wirkliches Collegium mit erziehlicher Kraft entgegen zu treten, die Anordnungen des Bewachens und Behütens so treffen, daß jeder College vom ältesten bis zum jüngsten herab auf gleiche Weise daran betheiligt wird. Der Schüler muß nicht in dem Manne bei diesem Aufseheramte den Herrn X oder Y sehen, sondern einen Lehrer der Schule, der wie jeder Andere hier sein Zuchtmeister durch das Gesetz ist. Wo erst eine persönliche Auctorität eines Lehrers die Kraft des Gesetzes unterstützen oder gar machen soll, da rede man von keinen Gesetzen und bringe den Schülern nicht falsche und wirre Begriffe darüber bei. So ein, freilich beliebtes, ja wohl empfohlenes Verfahren gibt eine Gesetzesanschauung für die Jugend, welche der junge Mensch im Staatsleben später oder früher, sei es im Großen oder im Kleinen, zu büßen hat. Mag dieser Wachtposten nun auch diesem unbequem sein, mag jener selbst mancher Anordnung und manchem Gesetze seinen Beifall nicht geben; wenn einmal die Sache angeordnet ist, dann ist er ein Verräther an der Er-

---

* Auch diese Art von Schulgesetzen hätte sollen in den Artikeln über die Schul- und Disciplinarordnung besprochen sein; doch! — Man geht wohl hie und da fast unvorsichtig mit dieser Angelegenheit vor, so will es scheinen, und proclamirt Gesetze, welche man lieber als fromme Wünsche hätte aussprechen sollen, und droht mit Strafen, welche nie einen Namen bekommen.

ziehung, falls er mit Willkür oder aus Fahrläſſigkeit nicht auf dem ihm angewieſenen Poſten treu und gewiſſenhaft und ſtrenge über dem Befohlenen wacht. Ein einziger larer College, mag er ſonſt Auctorität bei den Schülern haben oder nicht, kann unendlichen Schaden anrichten, ja kann ſündigen an der Jugend. Darum iſt es nun aber auch Pflicht jedes Mitlehrers, eine ſolche Larheit, wo ſie auch wahrgenommen wird, und ſei es am Director ſelbſt, in der Conferenz zur Sprache zu bringen, und ſie der verdienten Rüge auszuſetzen. Mit dem Heiligen muß Niemand ſpaſſen und an ihm muß Niemand einen Frevel dulden, und das, was einmal zum Geſetze proclamirt iſt, das iſt eben dadurch als ein Unverletzliches proclamirt, wofür die Obrigkeit das Schwert nicht umſonſt trägt.

Wenn ſolch' eine Zuſammenſtimmung im Collegio erreicht und jedem Collegen eine ſolche Stellung gegeben iſt, dann wird auch Jeder natürlich an jeder Stelle dem Unfuge, dem Muthwillen, der Ungebühr, der Ungeſetzlichkeit ꝛc. ſteuern wollen und können, wer auch der fehlende Schüler oder die fehlende Claſſe ſei. Keiner wird erſt warten, bis etwa der rechte Mann dazu ankommt oder auch wohl ausbleibt. Keiner wird zu fürchten haben, daß Competenzconflicte hemmend ihm entgegentreten. Die Schüler werden bald erkennen, daß ein Unterſchied iſt zwiſchen dem Geſetze und der Verordnung oder Anordnung, zwiſchen dem Gewöhnen an Etwas, Behüten vor Etwas und dem Walten eines Geſetzes. Solche Erkenntniß thut heute mehr als je Noth. Auch die Lehrer und das Collegium wird ſo wohl unterſcheiden lernen und einmüthig und einſtimmig handelnd auftreten, wo es einer Leitung, Bewachung oder einer Geſetzesanwendung gilt, d. h. es wird ſich die Einheit entwickeln, welche erziehende Kraft iſt. So kommt eine Schule dann nach und nach dahin, daß ein Beſchauer ſagen kann: ich ſehe überall Zucht und merke nicht, wer ſie hält.

Es wird für ein Collegium, welches erziehlich wirken will, eine

Einheit in der Handhabung der Zuchtmittel

gefordert. Selbſtredend muß ein Collegium darüber einig ſein, welche Zuchtmittel es anwenden darf, kann und will, und welche es ausſchließen muß und will*. Auch gibt es wohl nicht Schulen, in welchen es noch an

---

* Eine Zuchtordnung für die Schulen thut wahrhaft Noth, und der Mann hätte ein nicht geringes Verdienſt, der ſie entwürfe, damit die Schulen aus den Zeitanſichten und Zeitgefühlen emancipirt und von Meinungen und von Belieben unabhängig würden. Die Conflicte mit den weichlichen und den unverſtändigen Eltern und dem Vorurtheil von einziger und abſoluter Berechtigung des Vaters ꝛc. müſſen endlich

ſolchen collegialiſchen Beſtimmungen fehlte, denn ſie werden in vie
Conflicten mit Eltern und einzelnen Schülern ihnen aufgedrungen
eine Nothwendigkeit. Die ſogenannten Disciplinarfälle ſpielen ja ohne
eine ſo wichtige Rolle, daß ſie öfters die einzige collegialiſche Thätig
der Schule ſind. Man kommt wohl gar hie und da unwillkürlich dah
eine Art Strafcoder in der Schule zu haben und ihn ungeſchrie
zu wahren und anzuwenden, um eine Sicherheit in der Behandlu
einzelner Fälle zu erreichen. Ohne Erinnerung verſteht es ſich von ſel
daß da, wo eine mechaniſche Uebereinſtimmung in ſolcher Handhabu
der Strafbeſtimmung ſtatt hat, auch nur eine äußerliche Einheit
Collegio iſt, die von der innern Einheit noch gar weit verſchieden
und die daher auch nichts weniger als erziehlich wirkt. Man kön
ſagen: die äußere Uebereinſtimmung in der Handhabung der Zuchtmit
ſelbſt wenn ſie ganz erreichbar wäre, würde der Erziehung weſentlich
Abbruch thun, ja ſie aufheben; denn ſie entnimmt den Zögling
der Zucht der Perſönlichkeit des Lehrers, die doch ſchließlich all
erzieht. Es muß im Gegentheil in Allem demjenigen, was nicht
Geſetz ausgeſprochen und nach dem Geſetzes-Coder der Schule (ſi
vorhin) gerichtet werden muß, der Individualität des Lehrers der gri
mögliche freie Spielraum innerhalb der von der Schule oder ihr
ſetzten Zuchtſchranken gelaſſen werden. Die Strafe allein hat eine
ziehende Wirkung, welche eine perſönliche iſt, und es ſteht wohl
daß nicht jeder Lehrer jede Strafart vollführen kann, und daß dieſ
Strafe in der Hand verſchiedener Perſönlichkeiten eine gar verſchiedene

Wenn nun alle dieſe Sätze anerkannte und auch wohl angewa
ſind, und wenn darnach die collegialiſche Einheit auf einem doch
wichtigen Felde gänzlich aufgelöst zu ſein ſcheinen könnte, ſo bedarf
des Suchens der Momente, wo die Einheit zu conſtatiren und zu
ſtreben iſt. Zunächſt iſt oben ſchon geſagt, daß in der Einheit
Regierung auch die Einheit in der Zucht wurzelt, wie ja b
auch zum Theil in einander fallen und ſich decken. Ohne
Einheit in der Regierung gibt es keine Einheit in der Zucht, d
welche den Schüler nach verſchiedenen Richtungen hin bilden wol
die ziehen an ihm nach verſchiedenen Richtungen, wenn auch das

einmal beſeitigt werden, wenn die Schulen die Kraft entwickeln ſollen, welche doch
der That in ſie hineingelegt iſt, und die den für ſie gebrachten Opfern entſpricht.
Schule ſollten beſtimmte Schranken gezogen werden, innerhalb deren ſie ſich zu b
gen hat, die aber auch zugleich die Schutzmauer für ſie ſein müßten gegen Belie
und Willkür oder gar wohl Ungebühr der Eltern. Leider iſt kein Feld mehr du
furcht, als das der Schulſtrafen, und keines iſt ſchlechter beſtellt.

ſchirr, woran ſie ziehen, dasſelbe iſt. — Dann muß eine Uebereinſtimmung in den Anſichten über die Bedeutung der Schulſtrafe erzielt werden. Dieſe wird nicht gewonnen vom Standpuncte einer ſtaatlichen Geſetzgebung, nicht auch von dem der erziehenden Familie, auch nicht einmal von dem chriſtlich-kirchlichen Standpuncte aus, denn die Schule iſt nicht Familie, nicht Staat, nicht Kirche, ſondern iſt Alles das zugleich. (Siehe „die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete".) Die Schulſtrafe hat, ſolche Andeutungen müſſen hier nun ſchon genügen, die drei Momente in ſich: die Liebe des Strafenden für das Göttliche im Menſchen, die Pflicht der Wahrung und Beſchützung des unverletzlichen Geſetzes, die Verſöhnung oder ſagen wir lieber die Sühne. Um dieſe Einheit hierüber im Collegio zu erreichen, um dahin zu kommen, daß jeder College an rechter Stelle und bei der rechten Perſon und bei der rechten Veranlaſſung die rechte Seite der Strafe vorwalten laſſe (denn jede Strafe wird die drei Momente immer an ſich haben müſſen), dazu dienen die Sonnabendconferenzen, wo man ſich über das Geſchehene und Gewirkte oder Nicht-Gewirkte ausſpricht, wo man jeden Schüler in ſeinen ſittlichen Stadien ſo genau verfolgt, daß man nun eben

gemeinſam und einſtimmig

beſchließt, gegen ihn, der die Liebe verſchmähte, die Strenge des Geſetzes und die Kälte der Geſetzeszucht zu verwenden, und dann

gemeinſam und einſtimmig

den Moment der Sühne in einer letzten Strafe eintreten läßt, und dann gemeinſam vergißt, vergibt, von Vorne wieder anfängt, neue Wege für ihn beſpricht ꝛc. — Hiermit iſt nun auch ſchon ein dritter Punct für die Einheit in der Zucht berührt, nämlich der, daß das Vorgehen von gelinderen zu ſtrengeren Strafen, von der Milde zur Härte, vom Anziehen zum innerlichen Abweiſen, von der Wärme zur Kälte, von der Bewahrung und Behütung zum Anlaufenlaſſen, und umgekehrt nicht von einzelnen Collegen nach gelegentlichen und momentanen Stimmungen oder nach einzelnen Beſſerungswahrnehmungen am Zöglinge vorgegangen werden darf, ſondern daß der Lehrer den beſtimmten Zögling nach der im Collegio über ihn gefaßten Meinung und Stimmung (wir ſagen nicht zu viel) behandeln ſoll und muß; daß alſo ein einzelner Lehrer nicht an dem ſittlichen Kerne des Knaben auf ſeine eigene Hand herumziehen und zerren und experimentiren darf, ſondern daß der Knabe inne werde, daß die Stimmung und das Urtheil über ſeinen ſittlichen Zuſtand und demnach die Behandlung desſelben eine gemeinſame des Lehrercollegii ſei. Nichts iſt der Zucht einer Schule ſchädlicher und für den Zögling ver-

derblicher als der collegialiſche Zwieſpalt, wo der eine Lehrer noch liebevoll hätſchelt und väterlich ermahnt und nachſichtig nachhilft, wo der andere ſchon den ganzen Ernſt walten, die Strafe eintreten und die Kraft des Geſetzes ſich erweiſen läßt. Es gibt dieſer Zwieſpalt unter den Collegen die unſeligen Früchte, welche der Zwieſpalt der erziehenden Eltern zur Reife bringt. Leider — es kann nicht genug beſeufzt werden — erringen manche Lehrer in einem Collegio bei den Schülern Gunſt und Anhänglichkeit und vor dem Publicum Anerkennung und Lob und vor der Welt die Ehre einer wahrhaft humanen und auch belebenden Zucht, daß ſie ſich herbeilaſſen, vertrauensvoll ſich dem Schüler noch zu nahen, eine väterliche berathende Stellung zu ihm einzunehmen, mit liebevollen Ermunterungen zur Hand zu gehen, wo der ſittliche Zuſtand des Schülers die Schule mit ihrer Zucht auf ein ganz anderes Stadium drängte. Man könnte ſie die Stiefmütter in den Collegien nennen, welche, unr bekümmert um das wahre Wohl des jungen Menſchen, nur nach dem Ruhme einer liebevollen Mutter ſtreben. Wohl iſt es bisweilen dem Collegen ſchwer, auch da ſchon hart und ſtrenge zu werden, wo er *für ſich* mit andern Mitteln noch auskommen könnte, und da auch abzuweiſen, wo noch der Schüler von ihm durch innere Motive und feinere Bande gezogen werden könnte. Möge er das geltend machen auf den Conferenzen und bei den Beſprechungen über den Schüler; nun und nimmermehr aber vor ſeinem Schüler in der Claſſe. Möge er vielmehr bedenken, daß ein ſo *disciplinarkräftiger* Lehrer um ſo wirkſamer wird, wenn nun auch er den Zögling ſeine Strenge fühlen läßt ob der Unſittlichkeit, welche derſelbe gegen und vor andern Collegen begangen hatte. Er mag zu rechter Zeit und bei jeder Gelegenheit darauf hinweiſen, wie er den Zögling beurtheile, welche Wendungen im Fleiße, Betragen und Haltung er wahrgenommen, welche Zeichen der Beſſerung er verſpürt; aber nicht darf er auf ſeine Beobachtung und ſein Urtheil hin abweichen von dem Zuchtwege, den die Schule nun einmal hat einſchlagen müſſen. Aber wie nach der Seite der Strenge hin, ſo muß auch nach der Seite der Milde hin eine Uebereinſtimmung walten. Es muß im Collegio monirt und gerügt werden, wenn der einzelne College da einmal zu ſtrenge verfährt und zu hart eingreift, wo der Schüler nach dem allgemeinen Urtheile noch durch leichtere und mildere Zuchtmittel zu behandeln war. Hier tritt das Wächteramt der Ordinarien ein, welche ſowohl die Hauptankläger der ſchlechten als auch die Anwalte der guten und geſitteten Schüler ſein müſſen; ſo wird und muß es in der Schule zu dem Schülerurtheil kommen, daß, *wer es mit Einem verdorben hat, der habe es mit Allen zu thun*. So wird verſtändlich ſein, wie die

Individualität des einzelnen Lehrers, wenn er überhaupt eine Vorstellung von Erziehung hat, bei aller Uebereinstimmung in der Handhabung der Zuchtmittel gewahrt werden kann. Nicht die Strafe in ihrem äußern Maße, sondern die innere Bedeutung, die ihr der Strafende gibt, macht sie in den verschiedenen Händen zu einer gleichen. Das ist der Unterschied zwischen der pädagogischen und gesetzlichen Strafe. Daß man solche Uebereinstimmung aber nicht erreichen kann, ohne mindestens einmal wöchentlich über den sittlichen Zustand der Schüler zu berathen, d. h. ohne solche Sittlichkeitsmusterung (s. oben) anzustellen, das scheint doch fast ausgemacht.

Ehe hier abgebrochen werden kann, muß noch auf einen Umstand hingewiesen werden, der nicht überall genug gewahrt oder gar nicht in seiner Wichtigkeit für die Erziehung durch ein Collegium erkannt wird. Es muß sich der disciplinarisch starke Lehrer, der Director nicht ausgeschlossen, öfters entschließen, eine gewisse im Collegio einmal besprochene und als allgemein angenommene Strafweise auch anzuwenden, wo er mit gelinderen Mitteln für seine Person ausreichen könnte. Es ist nämlich eine ausgemachte Sache, daß die schwächsten Lehrer die meisten Strafen verbrauchen, und daß um dieser willen überhaupt nur manche Strafart Raum in der Schule erhält. Es steht nun aber wohl nicht minder fest, daß es in jedem Lehrercollegio schwache Disciplinarier gibt, für welche solche ernsten und nachdrücklichen Strafen zugelassen werden müssen. Diese Strafen sind aber auch ihm bald unzulänglich, wenn sie nur ihm überlassen werden. Dieß mag paradox klingen und dennoch ist es nur zu wahr. Schülerrenitenzen gegen gewisse Strafen solcher Lehrer werden unfehlbar da zum Vorschein kommen, wo die kräftigen Charaktere nie zu solcher Strafart greifen, weil sie es für sich nicht nöthig hatten. Diese Renitenzen sind aber auch ein Fingerzeig für das Collegium. Sie sind nicht zu heben, daß man die Strafmacht des Collegen erweitert, und ihm immer schärfere Zuchtmittel in die Hand gibt, und (das wissen heute schon Lehranfänger) daß man ihm von Seiten des Ordinarius oder des Directors beispringt, sondern wirksam nur dadurch, daß auch die zuchtkräftigsten Lehrer bei der ersten besten Gelegenheit gegen einen solchen Schüler dieselbe Strafe verhängen und so ihn zur Hinnehmung derselben zwingen und so gleichsam die Strafe des schwächern Collegen wieder in Curs setzen. Dabei, man übersehe es ja nicht, wissen die Schüler recht gut, daß nicht eigener Antrieb den Lehrer dazu veranlaßte, sondern seine Stellung im Collegio, und dieses Wissen gibt dem Schüler den factischen Eindruck der collegialischen Einheit der Schule. Quos ego! muß jeder College innerlich sprechen, wenn irgend an welchen Schülern

eine Renitenz gegen irgend welche Bestrafungsart sich kund gibt; aber damit es sein könne, muß auch überhaupt ein solches Zusammengehen überall sein, daß der schwache College ohne Scheu seine Schwäche vor den Collegen zu Tage legt. — Das sind keine Ideale. — In dem rechten Collegio muß auch schließlich der schwächste Lehrer mit der Zucht fertig werden, und wenn einzelne Lehrer an manchen Schulen gänzlich unten durch sind, so trägt das uncollegialische und zur Erziehung unfähige Collegium auch einen wesentlichen Theil der Schuld mit. Solches Tragen der Schwächen, solches Kämpfen für sie, solches Bestimmtwerden durch sie darf aber auch wieder nicht auf dem falschen Fundamente ruhen, das auf dem Boden des Gegensatzes von Lehrerschaft und Schülerschaft gelegt worden ist, sondern muß ruhen auf dem Fundamente einer christlichen Regierung und christlichen Zucht.

Es müssen endlich in der Schulordnung Veranstaltungen getroffen sein, welche dem schwachen Lehrer ohne Schaden für seine Auctorität eine Appellation an eine stärkere Kraft möglich machen, oder ihn wohl gar dazu verpflichten. Dazu finden sich mancherlei Mittel in den Schulen, als deren eines auch das Notiren im Tagebuche angesehen werden kann, welche Notizen zur Einsicht für den Ordinarius oder den Director zur weitern Beachtung gemacht werden. Dieses gar gewöhnliche Verfahren dürfte doch mancherlei Bedenklichkeiten erregen. Entweder wirkt solche Notiz schon als Strafe, und das kann sie nur, wenn der Ehrenpunct schon in der Schule zu einer schädlichen Geltung gekommen ist, oder sie wirkt nur als wirklicher Anmeldeschein für die höhere Instanz, und dann wirkt sie in allen den Fällen, wo Schüler und Lehrer irgendwie in Affect sind, gar nicht für den Moment, wo man eigentlich die Wirkung haben will. Daneben ist gerade das Verschieben der Strafe in solchen Fällen, wo der Lehrer mit seiner persönlichen Auctorität und mit seinen Strafmitteln nicht mehr ausreicht, ein fruchtloses, wenn nicht schädliches Ding, denn die nachkommende Strafe für längst vergangene Vergehungen, die oft dann schon wieder bereut, und gut gemacht sind, ist öfters später ein reines opus operatum, weil die Vergehungen in ihrer wahren Strafbarkeit gar nicht mehr erkannt werden können, da sich ein Affect nicht wie eine äußere Thatsache beliebig auffrischen und vergegenwärtigen läßt. Ein Notiren aber solcher Dinge, welche dem Gedächtniß des Lehrers doch nicht entschwinden können, die können ja auch ohne Papier von ihm zur Sprache gebracht werden, und das persönliche Referiren schützt zugleich noch vor schiefem Auffassen einer kurzen schriftlichen Notiz. Darum sind andere Veranstaltungen nöthig, welche dieses Tadeln und Notiren im Tagebuche ersetzen,

denen ſich dann alle Lehrer gemeinſam unterziehen müſſen. Es muß z. B. feſtſtehen, daß in der Claſſe nie weiter mit dem Schüler verhandelt werden darf, wenn derſelbe in einen Affect geräth, oder Widerſetzlichkeit und Widerſpenſtigkeit zeigt, oder wenn er muthwillig und übermüthig ſich über die nächſtgelegenen Schulſtrafen hinwegſetzt und ſo ſchließlich den Lehrer zur körperlichen Strafe zu greifen zwingt; es ſtehe feſt, daß dieſe vor der Claſſe gar nicht vorkommen ſoll. In allen dergleichen Fällen, namentlich wenn eine Störung des Unterrichtes der Claſſe ſich entwickelt, werde der Schüler hinaus auf das ſtets offen ſtehende Conferenzzimmer gewieſen entweder zum Director oder mit der Weiſung, auf den Lehrer zu warten. Der Gang nach dem verhängnißvollen Conferenzzimmer, der Empfang von Seiten des Directors oder das Abwarten des Lehrers bis zur Zwiſchenſtunde, und auch wohl das Sichtbarwerden des Sträflings vor andern Lehrern wie Mitſchülern: das Alles hat eine ſo mächtige Wirkung, daß aller Trotz und jede Empfindlichkeit und Reniteng ſich ohne irgend welche Beſtrafung ſchon legt. Bisweilen iſt auch ſelbſt für den Lehrer ein ſolches Verſchieben des Strafens gut. Andere Schulen werden andere Mittel haben. Hier iſt nur darauf aufmerkſam zu machen, daß ſolche Maßregel nicht etwa daſtehen mag als ein Ausflucht̃smittel für die Schwachen, ſondern als ein Schritt, zu dem jeder Lehrer an gewiſſen Stellen der Zuchtübung kommen ſoll und auch wohl kommen wird. Die große Wirkung für Lehrer und Schüler kann verbürgt werden. Der wahre Erzieher ſieht gleich, wie hier der Lehrer wie der Director mit dem von der Claſſe iſolirten Zöglinge nun wirklich auch väterlich wieder verkehren kann, und ſo der etwa eingetretenen Strafe die wahre Bedeutung ſichern kann, ohne daß das Gemüth des Lehrers wie des Schülers durch die Zeugen einer ganzen Claſſe turbirt und alterirt wird. Der Lehrer kann hier auch wohl einmal ein ſelbſtgemachtes Verſehen und eine Uebereilung, welche endlich ſolchen Ausgang nahm, wieder gut machen durch ein offenes männliches Eingeſtehen, ohne Gefahr für ſeine Zucht bei den übrigen Schülern zu laufen; andrerſeits kann er, ohne den Unterricht durch lange Vermahnungsreden und das noch ohnehin vor Ohren, die durch den Affect oder ein falſches Ehrgefühl verſtopft ſind, unnütz zu unterbrechen, tiefer auf den Sittlichkeits- und Seelenzuſtand eines ſolchen Knaben eingehen, und ſo die Gelegenheit zu der ſeelſorgeriſchen Thätigkeit hier haben. — Doch genug. Man verſuche ſolche Zucht, und wird deren tiefere Bedeutung bald inne werden. Ebenſo muß in allen Fällen, wo des Lehrers perſönlicher Einfluß zur Erzielung einer geregelten Thätigkeit zu Hauſe oder in den Stunden nicht mehr ausreicht, eine Schulveranſtaltung getroffen ſein, welche den Schüler an

die Schule ausliefert, und ihn das Gewicht derſelben fühlen läßt. Es ſei hier der Inſtitution des Nachſitzens oder Nacharbeitens gedacht. (S. „die häuslichen Aufgaben.") Man denke ſich folgende Einrichtung: Jeder Lehrer der Anſtalt iſt verpflichtet, wöchentlich eine Stunde dieſem Nachſitzen für die Trägen zu widmen. Denkt man eine Schule von 6 Claſſen und ſchließt man aus leicht begreiflichen Gründen die Primaner von der Strafe des Nachſitzens aus, und läßt man am Sonnabend nach der Andacht nicht nachſitzen, ſo wird man am Montage zwei Stunden von 12—1 und 4—5, ebenſo am Dienſtag, Donnerſtag und Freitag und eine am Mittwoch haben. Das beträgt 9 Stunden. Man kann, um die Menge nicht zu groß werden zu laſſen, für die drei untern Claſſen etwa die Stunden von 11—12 und für die obern Claſſen die Stunden von 4—5 beſtimmen. Den Schülern werden dieſe Stunden bein Dictiren des Lectionsplanes mitdictirt als Unterrichtszeit und dem Lehrer wird die Stunde gleichfalls als eine amtliche Stunde zugewieſen. Hat es nun ein Schüler irgendwo fehlen laſſen, und fürchtet der Lehrer oder ſieht er eine nachhaltigere Trägheit, die er durch perſönlichen Einfluß nicht mehr abſtellen kann, ſo ſagt er dem Schüler nur das Wort: Nachſitzen! und notirt deſſen Namen in einem eigenen Buche, welches in der Claſſe vorliegt. Dieſer geht nun in die Nachſitzſtunde, wo er den für die Stunde beſtellten Lehrer findet, und arbeitet dort ſo lange, bis er ſeine Aufgabe erledigt hat, die er für die Lehrſtunde nicht gemacht hatte, und wenn er ſie zur Zufriedenheit des Lehrers nun angefertigt oder gelernt hat, dann iſt er entlaſſen. Welche Bedeutung dieſe Einrichtung für die häusliche Schulaufgabe hat und haben ſoll, iſt in dem betreffenden Aufſatze geſagt. Hier iſt dieſe Angelegenheit nur noch einmal darum zur Sprache gebracht, um ein Beiſpiel zu geben, wie die Lehrer Einer für den Andern in der Handhabung der Zuchtmittel einzutreten haben, und wie Einer den Andern, der Starke den Schwachen direct unterſtützt, ohne irgendwie deſſen Auctorität zu gefährden. Zugleich aber überſchaut man, wie bei ſolcher Einrichtung auch den Schülern die Lehrer wie ein wahres Collegium gegenüber treten, und wie andrerſeits jeder erfährt, wie es beim andern Lehrer zugeht, und zur Beſſerung des Fleißes für jeden Gegenſtand in jeder Claſſe mitzuwirken berufen iſt. Mag die Wirkung in Beziehung auf den geregelten Fleiß der Schüler nicht der Kraftanſtrengung des Lehrercollegii entſprechen: die moraliſche und erziehliche Wirkung für das Collegium iſt von unberechenbarer Wichtigkeit. Der Claſſentik wird bald ausgetrieben, denn den bauen vornehmlich die Schüler an, die man öfteſtens in die Nachſitzſtunde zu ſchicken Veranlaſſung hat; die Vornehmthuerei des erwachſenen Schülers gegen

die Lehrer der frühern Classen wird getilgt, denn er ist unter dessen Lehrmacht gestellt; das Sträuben gegen Unordnungen und Zurechtweisungen von Lehrern, welche nicht Classenlehrer eines Schülers sind, wird hiedurch beseitigt ꝛc. ꝛc. Aber darum gilt auch hier wiederum jene obige Warnung: es möge nicht der starke Lehrer eine Ehre darin setzen, daß er für seinen Unterricht eine solche Strafe nicht zu verhängen braucht; er bringt dieselbe in Mißcredit, macht sie auch für den Lehrer, der ihrer nicht entbehren kann, unwirksam und — hebt die dem Ganzen unterliegende tiefere Idee eines collegialischen Zusammenwirkens in Lehre und Zucht gänzlich auf. Der Ruhm, den er etwa in den Augen der Schüler und der Eltern und vielleicht auch der Behörden dadurch erntet, daß er vor allen Lehrern der Zuchtmittel so wenige bedürfe, der ist wirklich nicht fein, denn er suchte und fand das Seine und schied aus einem Ganzen, ohne doch die vernichtete Wirkung des Ganzen irgend wie allein ersetzen zu können.

So gelangt denn nun die Betrachtung zu einem delicaten Puncte, wo nämlich der Director als die ultima ratio in der Schule gegen einen Schüler einzuschreiten hat. Eines Falles ist oben gedacht, wo der Lehrer den Schüler aus der Classe zum Director schickt. Es ist der Fall, wenn der Schüler sich widersetzt oder trotzt, was doch immer unter dem Vorwande oder in der Einbildung eines Unrechtleidens zum Vorscheine kommt. Der Lehrer wird sagen: **gehe hin und beschwere dich beim Director.** Ohne diese besondern Fälle darf der Director nie eine einzelne disciplinarische Angelegenheit eines einzelnen Lehrers vor sein Forum nehmen und richten, es möchte denn aus der Einzelthat ein ganz bestimmter sittlicher Zustand heraustreten, welcher der augenblicklichen und energischesten Bekämpfung und Zurückweisung bedürfte. Noch weniger darf solches jemals ein Ordinarius thun. Solche Hülfe in der Zucht ist eine wahre Vernichtung der Zucht des Ganzen, weil sie den Einfluß Einzelner auf Kosten Anderer hebt und so die Anschauung, ja den Beweis einer gänzlich mangelnden Einheit des Collegii gibt. Wie der Ordinarius helfen könne, das ist vorhin gesagt: er werde hart, wenn sein College hart werden mußte, aber sei kein Nachrichter und noch weniger ein Oberrichter. Wenn ja ein jüngerer College eine solche falsche Unterstützung von ihm wünscht, so weise er sie im Interesse des Collegen wie des Ganzen auf's Entschiedenste zurück.

Wohl aber muß der Director von Woche zu Woche nach den Sonnabendsconferenzen gleichsam das Organ des Lehrercollegii sein, um den Schülern gleichsam anzuzeigen und auszusprechen, bis zu welchem Stadium der Zucht mit ihnen die Lehrer gekommen wären. Er muß warnen

im Namen der Collegen, wo er noch eine Warnung für fruchtbar hält; muß schelten, wo man ein freundliches Wort schon für übel angebracht erklärte; muß hart werden, wo sich ein Zustand der Gleichgültigkeit und Verhärtung wahrnehmen ließ; muß strafen, wenn sich eine Ueberhebung zeigte: kurz er muß vor dem Schüler die Stadien als der Repräsentant des Collegii aussprechen, in welche das Zuchtverfahren eintreten werde, und er selber muß darin dann den ersten Schritt thun. Auf den Wochenconferenzen und aus diesem seinen von Stufe zu Stufe fortschreitenden persönlichen Bemühen gewinnt er für alle seine Schritte die nöthige sittliche Entrüstung und den nöthigen Affect, ja den gerechtfertigten Zorn, der sein Wort und sein Thun nicht bloß zu einer Wahrheit, sondern ihn auch zum wahren Vertreter seiner Collegen und zum wahren Organ ihrer Einheitlichkeit in der Zucht macht. So hat er es denn, wie das erziehende Collegium auch nur, nur mit den sittlichen Zuständen und nicht mehr mit den einzelnen Vergehungen gegen einzelne Lehrer zu thun, und wird so der lebendige Mittelpunct des erziehenden Collegii, und dabei muß und wird er auch ganz von selbst die Mahnung und Warnung und Strafe auf den rechten Boden aller Zucht, nämlich auf den Gehorsam gegen göttliches Gebot zurückführen. Es wird ihm und der Schule wohl anstehen, wenn ihm das Morgengebet den Ausgangspunct bietet, und wenn er dabei den allgemeinen Gedanken des Lehrers auf den vorliegenden concreten Fall verwendet. Er wird wirksam reden, wenn sein Wort den Schüler erkennen läßt, daß er nicht sowohl um alle Vergehungen, sondern um alle Bemühungen der Collegen für dessen Besserung wohl weiß. Er wird der erziehenden Wirksamkeit der Schule einen großen Vorschub leisten, wenn er möglichst aus dem Geiste der Lehrer ermahnt und straft, welche diesen Schüler im Besondern unterrichten. Doch es gebührt sich nicht, hier weiter zu gehen, es könnte als Anmaßung ausgelegt werden, was nur Verdeutlichung sein sollte. Dieses letztere sagten wir nur, um zu zeigen, wie auch der Director durch seine Schülervermahnungen in den Classen vor dem Classenlehrer directe Fingerzeige der rechten Handhabung der Zucht geben kann und wirklich auch gibt, und so ein Lehrmeister werden kann und soll. Er wird manchen Lehrer, der immer an der einzelnen Thatsache klebt, auf das Zuchthalten hinführen, wo nur immer der Quell der That bekämpft wird, und wird anschauen lassen, wie man sich von der Casuistik zu einer tiefern Auffassung der sogenannten Leichtfertigkeit versteigt und dem Schüler die Entschuldigung aus der Hand windet, und ihm sein leichtfertiges und leicht entschuldigtes Thun und Lassen wirklich als eine Sünde nachweist.

Zum Schluſſe ſei nun noch darauf hingewieſen, wie ſolche Einheit eines Lehrercollegii ſich durch ſeine Kraft auch nicht bloß einen Schutz gegen die Einwirkungen Seitens einzelner verkehrter Eltern, ſondern auch gegen die Anſichten der Schulgemeinde ſchafft, und auch wohl eine Stärkung der Zucht in der Zuſtimmung einzelner Eltern und ſchließlich auch der Schulgemeinde erringt. Urtheilen nämlich alle Lehrer über einen ungezogenen und läßigen Knaben wie aus einem Munde* und aus einem Geiſte, treten alle auf gleiche Weiſe gegen die Unart und Unſittlichkeit desſelben auf, gehen ſie alle mit gleicher Strenge vor, ſo hört dann von ſelbſt das Verklagen und Verdächtigen einzelner Lehrer auf, und Remonſtrationen gegen allgemeine Maßregeln haben keinen Sinn. Damit iſt gar viel gewonnen. Wenn aber die Schule die hier gedachte Einheit wirklich erlangt, ſo gelingt ihr in der That auch die Erziehung mancher Knaben, die Beſſerung mancher verlorenen, die Fernehaltung mancher gar gewöhnlichen Schulſünden, die Begründung einer rechten Furcht, und die Anpflanzung des rechten Schülervertrauens, die Belebung und Entzündung der rechten Liebe, die Sicherung der wahren Pietät, und durch alle dieſe Früchte ihrer einheitlichen collegialiſchen Zucht, welche doch wohl des Strebens der Edelſten werth ſind, wird auch die Schule eine Macht, welche der Meinung der Schulgemeinde eine Anerkennung abringt und dadurch ſelbige für ſich und ihr Werk als eine mächtige Stütze gewinnt. Es wird nicht zu viel geſagt, wenn man von einer ſolchen erziehungsſtarken Schule ſagt, ſie wirke erziehend auf's Haus, wenn ſie erſt die rechte Auctorität erlangt hat, denn ſie erzwingt Innehalten einer Ordnung, Anerkennung der Vergehungen der Kinder, Sorge für die geiſtige und ſittliche Entwicklung der Kinder oder doch mindeſtens ein Beſinnen in der Familie über das Kinderthun, was man mit larer Moral beſchönigte und mit der natürlichen Aeußerung einer Kindlichkeit entſchuldigte. Wem dieſes wiederum als eine idealiſtiſche Träumerei erſcheinen ſollte, der ſei nur auf die große Wirkſamkeit der Kinderbewahranſtalten hingewieſen, die ſich erwieſenermaßen mehr auf die Eltern als auf die Kinder ſelber erſtreckt und fruchtbar erweist. Eine Schule, welche die Kinder erzieht, die zieht ja das Haus an der empfindlichſten und verletzbarſten Stelle, muß alſo

* Und das wird bei der Einheit des Collegii immer der Fall ſein, denn Beſſerung wie Verſchlechterung eines Knaben wird zugleich bei allen Lehrern wirklich eintreten und ſichtbar werden — das iſt keine Einbildung, wenn das Lehrercollegium bis zum erziehenden einheitlich geworden iſt — oder ſie wird von allen Lehrern zugleich anerkannt, wenn ſie auch nur erſt an einzelnen Stellen zum Vorſchein kam.

auch nothwendig auf das Haus einwirken. Kann die Schule den rechten Geiſt in die Schüler pflanzen, ſo wirkt dieſer Geiſt durch das Kind als ein lebendiger weiter in den Kreiſen des Kindes, die es zunächſt umgeben, nicht nachweisbar und meßbar wie das Wirken einer mechaniſchen Kraft, ſondern ungeſehen und unbegreifbar, wie der Geiſt Gottes wirkt.

Wenn ſolch ein Streben der Schule nach einer erziehungsfähigen Einheit in dem rechten Geiſte erkennbar geworden ſein wird, dann wird man ihr auch zu den Mitteln und zu der Macht verhelfen, deren ſie zur Realiſirung der Aufgabe bedarf. Das iſt heute nicht mehr Wunſch, ſondern zuverſichtliche Hoffnung.

Ueber die hiſtoriſche Begründung der deutſchen Rechtſchreibung.

Von Feldbauſch in Carlsruhe.

(Fortſetzung.)

11.

Ein anderer ſchwerer Vorwurf trifft von Seiten der hiſtoriſchen Grammatik unſere jetzt übliche Schreibung in Bezug auf die Vocaliſation der Wörter. Wenn auch nicht alle hiſtoriſchen Grammatiker, wie Herr Ph. Wackernagel im Programme thut, eine gänzliche Umgeſtaltung der Vocaliſation verſuchen, weil unſre jetzige Vocaliſation oberſächſiſch ſtatt ſchwäbiſch ſei, wie ſie eigentlich ſein ſollte, ſo ſtimmen ſie doch darin überein, daß wir in vielen Wörtern ſolche Vocale eingeführt hätten, die ganz von dem Mittelhochdeutſchen abwichen. Dahin gehört z. B., daß wir, wie zum Theil ſchon oben erwähnt iſt, lügen, Würde, ſtatt liegen, Wirde, daß wir Kiſſen, Mieder ſtatt Küſſen, Müder, daß wir Hölle, Löffel, Löwe; löſchen, ſchöpfen, Geſchöpf, ſchwören, zwölf mit ö ſtatt mit e, daß wir Bär ſtatt Ber u. ſ. w. ſchreiben. (Von Hände, Wände, kälter ꝛc. ſtatt Hende, Wende, kelter, war auch ſchon früher die Rede)

Mag es nun ſein, daß wir durch Lug und Trug oder durch falſche Ableitung zu unſrem jetzigen lügen, ſchwören verleitet wurden, oder daß die oberſächſiſche Mundart uns den Löwen und Bären u. ſ. w. gebracht hat, ſo iſt aber bei all den oben angeführten Wörtern ſo wenig ein Schwanken in der Schrift und in der Ausſprache — wie es etwa bei betriegen, verdrießlich noch vorkommt —, daß Niemand, der das Hochdeutſche jetzt ſpricht, von der Wirde des Königs, von der Kraft des Lewen, von den Geſchepfen der Erde u. ſ. w. zu reden ſich wird einfallen laſſen. *

Aber ſollte es wirklich für die Ohren der hiſtoriſchen Grammatiker erquicklich ſein, wenn z. B. der alte Reding auf der Bühne in Schiller's Wilhelm Tell, in der feierlich ernſten Stille der Verſammlung auf dem Rütli, ausriefe:

„So ſchwer' ich droben bei den ew'gen Sternen,
Daß ich mich nimmer will vom Recht entfernen!"

* Daß Herr Weinhold ſich dahin erklärt, daß es leicht ſei in Müder, Lewe, Leffel, zwelf, ſchepfen, ſchweren u. a. den alten Laut wieder herzuſtellen, iſt ſchon oben bemerkt. Gleiches verlangt Hr. Dr. Möller. Doch Ph. Wackernagel ſchreibt im Programm noch Schöpfer.

Wir andern wollen aber doch wohl, daß der alte Reding:

So ſchwör' ich

ſpricht, wie auch Schiller geſchrieben hat. —

In's Lächerliche könnte die ernſte Scene in Schiller's Räuber fallen, wenn ein Schauſpieler als Franz Moor, der dem alten Diene ſeinen ſchrecklichen Traum erzählt, und von dieſem die Antwort erhält „Träume kommmen von Gott. Ich will für euch beten;" mit zürnen dem Affect ausrufen würde:

„Du liegſt, ſag' ich, — lauf, ſpring, ſieh wo der Paſtor bleibt!"

Aber nach den „Feinhaiten", die uns bereits Herr Ph. Wackernag bietet, und nach dem, was von andern Vertretern der hiſtoriſchen Gram matik geboten wird, läßt ſich erkennen, daß, was man ſonſt von de Usus ſagte:

Quem penes arbitrium est et jus et norma loquendi,

bei den hiſtoriſchen Grammatikern nichts mehr gelten ſoll. — Oder ſo len wir etwa du liegſt, ich ſchwere nur ſchreiben, und du lügſt ich ſchwöre ſprechen, „wie's Frankreichs Söhne treiben, die anders ſchreiben als ſprechen, und anders leſen als ſchreiben?" —

Ich will die Sache nicht in das Einzelne verfolgen, nur Eines bemerkt, um auf gewiſſe Conſequenzen hinzuweiſen. Aus dem althoc deutſchen ahir, wird mittelhochdeutſch eher; und es iſt bekannt, d das a im Mittelhochdeutſchen ſo wie im Althochdeutſchen in e ſtatt ä umlautet. Wir ſchreiben daher nach dem urſprünglichen a i Aehre, indem wir den im Neuhochdeutſchen üblichen Umlaut des a ä beibehalten. Nun aber heißt das oben angeführte zwölf im Got ſchen tvalif, und davon lautet das a ſchon im Althochdeutſchen in e u zuelivi. Sobald wir aber mit Herrn Dr. Möller die Umlautung d a in ä für das Neuhochdeutſche nicht verwerfen, ſo wird als die grun richtige Schreibung nicht zwelf, ſondern zwälf erſcheinen. Auf unſ jetzige Ausſprache kommt es ja nicht an, wie die Lehren der hiſtoriſch Grammatiker allerwärts zeigen. Und wie lange wird es dauern, d die Bemerkung Jac. Grimm's, daß wir jetzt könig ſtatt künig ſchreib nicht auch bei einem radical reformirenden hiſtoriſchen Grammatik welcher den Herrn Dr. Möller hinter ſich läßt, die Vorſchrift hervo ruft, daß die richtige Schreibung künig, nicht könig ſei? — Wär die hiſtoriſchen Grammatiker nicht inconſequent, ſo hätten ſie dieſe Fo derung ſchon aufſtellen müſſen. — Aehnliches ließe ſich noch mehrfa nachweiſen. *

* Bei den Anlauten ſchw, ſchl, ſchm, ſchn hört man jetzt noch in norddeutſch Mundart bloß ſw, ſl, ſm, ſn; und bei den Anlauten ſt und ſp hört man im Si

Wer einmal die bestehende Uebung des Sprachgebrauches verläßt, befindet sich alsbald auf schwankendem Kahn in unstätem Wogenspiele, und wird kein erfleckliches Ziel erreichen.

12.

Unter den Consonanten der jetzigen Schreibung unterlag wohl keiner einer schärferen Kritik als das vielleicht ganz unschuldige Zeichen des ß. *

So viel ist gewiß, daß im Althochdeutschen und noch im Mittelhochdeutschen die Consonantenlaute weit ausgeprägter in der Sprache sich erkennen ließen, und weit von der Abflachung unserer jetzigen hochdeutschen oder schriftdeutschen Aussprache entfernt waren. Und wenn wir jetzt in unserer Aussprache noch einen Schatten auch davon haben, daß die Tenuis im Auslaute zur Media im Inlaute sich mildert, wie z. B. gap Plur. gaben, walt waldes, wie dieß im Mittelhochdeutschen noch allerwärts hervortritt; so ist für unsere Zunge aber ganz das feine Lautverhältniß entschwunden, das im Althochdeutschen wenigstens bei einzelnen Schriften sich kund gibt, wornach die Laute am Ende der Wörter auf die Anlaute des folgenden Wortes einen Einfluß übten, indem, wenn das vorangehende Wort auf einen Vocal oder Halbvocal

---

deutschen scht, schp. In allen diesen Lautverbindungen hat das Mittelhochdeutsche bloß ein einfaches s. — Die Consequenz wird also dahin führen, daß wir swer, slagen smerz, snelle, so wie stehen, sprechen schreiben. Dieß wird der Zukunft vorbehalten sein; und wenn nach J. Grimm v für w eintritt, so schwört der alte Reding nicht mehr, sondern er svert.

* Es stehen mir nur wenige Incunabeln zu Gebote. Die ältesten reichen bis 1473 und 1477. Aber aus denselben bestätigt sich die Ansicht, daß ß nicht ein in unsre Schrift überliefertes mittelhochdeutsches ʒ ist, sondern vielmehr bloß zum Schlußzeichen des ſſ diente, wie s zum Schlußzeichen des ſ. Daß in dem Zeichen ß die Spur jenes alten Lautes sich erhalten habe, ist eine durchaus irrige Ansicht. Die einzige Spur jenes alten Lautes finde ich in dem Wörtchen daz (mit z), das häufig auch verkürzt mit dz gedruckt wird. Aber daneben kommt zugleich in demselben Buche sowohl für den Artikel als für die Conjunction daß auch die Schreibung das (mit s) vor. Hingegen findet sich neben groß sogleich grosser, neben hieß, haisset, gehaissen, ließ, lassen, gelassen, ferner Roß, Wiß (Wiese), Hauß, Halß, u. dgl. Die ältesten Drucke haben ß im Innern des Wortes nur in Formen wie fleißlich, boßheyt u. dgl., wo es auch als Auslaut zu betrachten ist. Neben Fluß, Flusses findet sich auch Fluss. Je später die Drucke, desto ungeregelter die Schreibung. Aber noch vor dem Schlusse des 15. Jahrhunderts findet sich ß auch im Inlaute, wie großer, was in den ältesten Drucken nicht vorkommt. Freilich steht daneben nicht bloß grosser, sondern auch lyessen (für ließen); dann auch grosz neben groß, und selbst geschoßs (mit ß und s beisammen). Und aus dieser völligen Regellosigkeit läßt sich gar kein Gesetz für den Gebrauch irgend eines Buchstabens ableiten.

endete, im Anlaute des folgenden Wortes die Media, aber auf eine Aſpirata oder Muta die Tenuis eintrat: demo golde, daz colt; du bist, ich pin, u. dgl. — Auch im Mittelhochdeutſchen gibt es Mehreres, das für uns verloren gegangen iſt. Dahin gehört die ſorgfältige Lautbezeichnung für den Uebergang von einer Silbe in die andere, wenn zwei Vocale neben einander treten würden. Der snê (Schnee) bildet den Genitiv snêwes, weil man keinen Hiatus zwiſchen Stamm und Beugungsſilbe ertragen konnte. So auch das w in triuwe (Treue) und vielen andern Wörtern, das j in bluejen (blühen), gluejen (glühen), mueje (Mühe), saejen (ſäen) und Aehnliches. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß bei dieſen gleichſam eine Uebergangsbrücke bildenden Lauten, in Wörtern wie zehen, eher u. dgl. auch das h ſich vernehmbar machte, während wir jetzt in *ſehen*, *gehen* kein h hören laſſen. Das h erhielt ſich ferner noch hinter einem Halbvocal als Aſpiration, wie ich bevilh (ich befehle), die wir nicht in unſerer Ausſprache kennen, und die unſerer Zunge gar nicht mehr natürlich leicht erſcheint. (Wir verſpüren aber die alte Aſpiration dieſes Wortes noch in provinzieller Mundart, in welcher der *Befelch*, ſtatt *Befehl*, gebraucht wird.) So wie dieſes h alſo noch nach dem l im Mittelhochdeutſchen ſicher ſeinen Laut hatte, ſo wurde es wohl auch gehört in Formen wie wahse, wuohs u. dgl., woraus wir ich *wachſe*, *wuchs* geſtalteten. Von knëht (Knecht), rihten (richten) u. a. war oben (Abſchn. 9) die Rede.

Man hat nun auch aufgefunden, daß es im Altdeutſchen neben dem aus dem gothiſchen t hervorgegangen z noch einen weicheren verwandten Laut gab, der wohl in der Ausſprache unſerem ſ oder s nahe ſtand. Derſelbe wurde in der Schrift von dem z dadurch unterſchieden, daß der untere Querſtrich des z ſich etwas aufwärts bog, bei dieſem Laute aber abwärts nach vorn gebogen wurde, ſo daß er etwa wie ȝ ausſah. Wir wollen dieſes Zeichen, das wir im Folgenden das mildere z nennen werden, in Verbindung mit lateiniſchen Lettern durch das deutſche ȝ bezeichnen, um es ſo gehörig zu unterſcheiden, und hier nur noch bemerken, daß dieſer Laut, wo er erſcheint, überall auf t oder z ſich zurückführen läßt, aus dem er hervorgegangen, oder womit er verwandt iſt. — In wie fern unſre jetzige Zunge denſelben noch von ſ oder s zu unterſcheiden pflegt, oder zu unterſcheiden im Stande iſt, mag nach dem oben Geſagten dahin geſtellt bleiben. Aber im Mittelhochdeutſchen wird das mildere z nirgends mit ſ oder s verwechſelt.

Ueber den Gebrauch dieſes Buchſtabens im Mittelhochdeutſchen will ich zu deſſen näherer Beurtheilung in Kürze einige Notizen zu geben verſuchen. — Derſelbe ſteht viel häufiger als s oder ſ im Auslaute der

Wörter oder Silben. Namentlich erſcheint er in den Wörtern es, das, was, aus, außer, bis (ez, daz, waz, uz, uzer, biz.) — Während dirre (dieſer) im Genitiv dises, Accuſ. disen hat, ſo heißt das Neutrum diz (dies oder dieſes). So heißt auch der Genitiv des Artikels des, jedoch der Nominativ des Neutrums, wie ſchon oben angeführt, daz. Dem entſpricht ferner, daß die adjectiviſche Endung des Neutrums es im Mittelhochdeutſchen ez heißt (rôtez golt, rothes Gold), während die Genitivendung ein s, kein z hat: hohes muotes, Sigmundes u. dergl. — Wenn ſich das z im Auslaute auch mehr findet als ſ, ſo bleiben doch beide Laute ganz getrennt; was für unſer war hat immer ein s, dagegen das Neutrum von wer heißt immer waz. So ſchrieb man auch verliesen für verlieren. Aber in Wörtern, denen das s im Auslaut angehörte, wurde es, wie geſagt, nie mit z verwechſelt, wie z. B. ros, rosses (Roß, Roſſes), gras (Gras), spise (Speiſe) u. a. m.

Es war bekanntlich nach dem ſchon oben Erwähnten im Mittelhochdeutſchen feſtſtehender Gebrauch, daß der verdoppelte Conſonant, wenn er aufhörte, zwiſchen zwei Vocalen zu ſtehen, nur einfach geſetzt wurde. Von wellen (wollen) hieß das Imperfect ich wolte. Es iſt damit der Laut des l nicht geändert, ſondern nur das für die Ausſprache vermeintlich Ueberflüſſige weggelaſſen. Nun aber zeigt ſich auch bei z die conſtante Erſcheinung, daß es, mochte es einfach oder verdoppelt ſtehen, in den Flexionsformen vor t in s überging: ich muoz (muß) wird ich muoste; bezzer (beſſer) wird der beste (aus bezziste). Das mit t nah verwandte z mied die unmittelbare Nähe desſelben. In wieſern dieſe Erſcheinung uns dahin leiten kann, daß wir keine ſehr große Differenz im Laute des z und s vermuthen dürfen, wollen wir dahin geſtellt ſein laſſen. Jedenfalls muß ich es feineren Zungen überlaſſen, den Unterſchied von daz (das) im Nominativ und von des (des) im Genitiv fühlbar zu machen.

Noch iſt zu bemerken, daß z ſo wie s nicht bloß nach langen Vocalen im Auslaut, ſondern auch nach kurzen einfach geſetzt wurde. So wie ros, rosses (vgl. man, mannes), ſo ſchrieb man auch haz, hazzes, fluz, fluzze, baz, bezzer. In kurzer oder geſchärfter Silbe trat alſo die Verdopplung zz ein, wenn auch der Auslaut einfach war. — Bei langer Silbe blieb das einfache z auch im Inlaut: grôz, grôzzen (großen), gruoz, gruozes (Grußes), wîz, wîzer (weißer). Und auch in ſolchen Flexionsformen, wo die Quantität des Vocales wechſelt, trat bei den kurzen Vocalen die Verdopplung ein: fliezen, fluzzen, geflozzen (fließen, floſſen, geflоſſen) Daher unterſcheidet ſich wîzzen (wiſſen), vazzen (faſſen), hazzen (haſſen), wazzer (Waſſer), von der Schreibung

nach langem Vocal, der im Mittelhochdeutſchen in lazen* (laſſen), muezen (müſſen) ſtattfand, obwohl nach dem Schriftdeutſchen jetzt eine Schärfung des a und ü üblich iſt, indem lazen und muezen wie grôzen, gruozes lauteten.

Wenden wir nach dieſen Vorbemerkungen unſern Blick auf die Art und Weiſe, wie die hiſtoriſchen Grammatiker das mittelhochdeutſche milde z (das wir durch ʒ bezeichnen) in die jetzige Schreibung eingeführt haben, ſo begegnet uns dieſer Laut gewöhnlich bei ihnen in der Form ß, wird aber mit den größten Abweichungen von ihnen gebraucht.

Die Meiſten, auch Ph. Wackernagel in ſeinen Leſebüchern und J. Grimm in der Grammatik, verzichten auf das ß in es, das, was, aus, und in der neutralen Adjectivendung es. Herr Dr. Möller dagegen ſchreibt esz, dasz, wasz, ausz, bisz und gutesz recht. — Herr Weinhold will zwar in es, das, was und gutes Recht auf ß verzichten, aber in aus, bis den alten Laut (ausz, bisz) wieder hergeſtellt wiſſen.

Das ß aber, welches ehemals als Auslaut für ſſ im Gebrauch war, wird vertilgt, und entweder durch ſs oder durch ſſ erſetzt. Einige ſchreiben Roſs (Roſſes), andere Roſſ; oder mit lat. Schrift ross.

In allen andern Wörtern aber, wo außer den oben angeführten (es, das, was) im Mittelhochdeutſchen das mildere z im In- und Auslaute vorkommt, wollen es die hiſtoriſchen Grammatiker auch jetzt geſetzt wiſſen.** Aber die oben erwähnte, im Mittelhochdeutſchen feſtſtehende Regel, daß nach kurzen Vocalen das ʒ verdoppelt wird, wird von ihnen ganz außer Acht gelaſſen oder vernachläßigt. Sie ſchreiben daher nicht bloß: groß, größer, Gruß, grüßen u. dergl., ſondern auch Haß, Haßes (hazzes), fließen, floßen, gefloßen (wo im Mhd. fluzzen, geflozzen ſteht), und ebenſo Waßer, wißen (trotz der Verdopplung in wazzer, wizzen) ꝛc. — Dieſe Schreibung findet ſich nicht nur bei Herrn Dr. Möller und Weinhold, ſondern auch in den Leſebüchern Ph. Wackernagels, und in der 2. Ausgabe der deutſchen Grammatik von Jac. Grimm, welcher (I. S. 527) die Schreibung wiſſen (ſtatt wißen) für durchaus unrichtig erklärt. — Soll aber das Mittelhochdeutſche als die Grundlage unſerer Schreibung beachtet und ß als Stellvertreter des alten milderen z ange-

* Lazzen mit verdoppeltem ʒ heißt retardare.

** In Wörtern, die im Mittelhochdeutſchen nicht vorkommen, iſt die Schreibung ſchwankend. J. Grimm ſchreibt z. B. blasz (blaß, bläſſer ꝛc.); Herr Möller will blas geſchrieben wiſſen.

ſehen werden, ſo iſt obige Vernachläßigung der Verdopplung grundunrichtig und inconſequent; es müßte darnach Haßßes, Waßßer, wißßen geſchrieben werden. Adelung würde vielleicht eine ſolche Schreibung verworfen haben als zu ſchwerfällig oder ungeſtaltig. Allein die hiſtoriſchen Grammatiker wollen ja nicht für das Auge ſchreiben. Für ſie enthält alſo die äußere Form kein Gewicht. Daß aber bis jetzt noch keiner ßß ſchrieb, möchte wohl auf dem Ausſpruche Jac. Grimm's (a. a. O. Seite 526) beruhen: daß ß eigentlich die mittelhochdeutſche Gemination zz ausdrückt, aber auch für's einfache z gilt. — Daß ß urſprünglich eine Gemination ausdrückte, indem es im Auslaut für ſſ diente, habe ich ſelbſt oben angenommen. Aber daß es eigentlich für die Gemination zz ſtehe, dieß iſt gewiß grundfalſch. Denn ß gehört eigentlich dem Auslaut an, und zz findet ſich nur im Inlaut. Und was hat auf dieſem Wege, wo ß zwei ganz verſchiedene Functionen übernehmen ſoll, die Richtigkeit des Gebrauches in der Schreibung dieſes Buchſtabens im Vergleich mit der bei Adelung üblichen gewonnen? — Jac. Grimm ſcheint indeſſen von dieſer Anſicht in der 3. Ausgabe der Grammatik wieder abgekommen zu ſein, denn hier finden wir flüſſig neben fließen, geſchloſſen neben ſchließen, wiſſen neben unbewust (2. Ausgabe wißen, unbewußt), Faß Faſſes, Guß Guſſes. Ja er geht ſo weit, daß er mit Hinweiſung auf die veränderte Quantität auch laſſen, müſſen mit ſſ ſchreibt, wo ehemals nur ein einfacher Laut im Mhd. ſtattfand. — Als Grund dieſer Aenderung findet ſich in der Vorrede zum Wörterbuch (Col. LIX) die Angabe, daß nicht nur im Gothiſchen, ſondern auch im Mittelhochdeutſchen ein ss für zz ſich zuweilen finde. — Wenn aber der Meiſter ſelbſt in dieſer Art die Bahn wieder verläßt, auf die er Andre hingeleitet hat, ſo ſind diejenigen übel berathen, die ihm vertrauensvoll folgten.

Eine andre Abweichung der hiſtoriſchen Grammatiker beruht in Folgendem. Weil man, wie oben erwähnt, im Mittelhochdeutſchen aus ich muoz im Imperf. ich muoste (mit s) formirte, ſo ſchreibt Weinhold: muſte, faſte, wuſte, gröſte; Ph. Wackernagel in den Leſebüchern aber ſchreibt mußte, faßte, wußte, größte. Möller mißbilligt die Schreibung faste, haste, grüste, gehast, gefast, gegrüst; wohl aber will er muste, wuste, gröste (neben der lezste) geſchrieben wiſſen.

Nach allen dieſen Inconſequenzen und nach der grundunrichtigen Vernachläßigung der Verdopplung des z bleibt noch die Reflexion übrig, daß es für einen, der nicht hiſtoriſcher Grammatiker iſt, nicht eben ſehr leicht ſein dürfte, zu entſcheiden, ob er Feſſel, Keſſel, praſſen, praſſeln mit ß oder ſſ zu ſchreiben habe. — Es ſoll aber — wie ich

ſchon mehrfach erwähnt — bei uns Jeder ſchreiben können. — So viel aber iſt gewiß, daß, wenn man alle die Abweichungen der hiſtoriſchen Grammatiker unter ſich im Gebrauche des ß näher betrachtet, die Schreibung dieſes Buchſtabs noch weit mehr ſchwankt und wankt, als dieß vor Grimm's Forſchungen der Fall war, obgleich dieſem Buchſtaben ganz beſondere Aufmerkſamkeit geſchenkt wurde. — Ehemals nämlich war das ſſ ganz feſt und ohne Schwanken in Waſſer, wiſſen, gefloſſen, geſeſſen u. dergl., ſo wie in Roſſe. Von Roſſe hieß der Singular Roß, ſo wie von haſſen das Subſtantiv Haß. So galt ß als Schlußzeichen von ſſ, wie s von ſ. Allein man gab demſelben bekanntlich noch eine beſondere Function, in der es das milde z des Mittelhochdeutſchen vertrat, und ſetzte es:

1. in allen gedehnten Silben von Flexionsformen, deren Stamm eine geſchärfte Silbe mit ſſ hatte, oder in gedehnten Stammſilben, deren Beugung in eine geſchärfte Silbe mit ſſ übergeht: meſſen, maß, maßen; laſſen, ließ, ließen; — fließen, gefloſſen, reißen, geriſſen; ſo auch Fleiß, fleißig, befliſſen.

2. Alsdann wurde durch den Gebrauch das ß noch in mehreren Wörtern (conform mit dem Mittelhochdeutſchen) feſtgehalten, bei denen die verwandten oder mundartlichen Formen auf ein z oder t hinweiſen. Dahin gehören heiß (Hitze, heizen), Schweiß (ſchwitzen), Geiß (provinziell: Gitze), gleißen (glitzern), Meißel (Meſſer, Metzger), ſtoßen, Stoß (ſtutzen), Floß, flößen (prov. flözen), dreißig (ſtatt dreizig wie im mhd. drîzig) — Ferner groß, Größe ꝛc. (pltd. grot), bloß (prov. blott), Fuß (pltd. Fot), füß (pltd. föt), Gruß, grüßen, Buße, büßen, weiß, weißen, heißen, außer, Straße (via strata), Muße, müßig, Schooß, Vließ.

Dieſer Gebrauch ſtand feſt durch Adelung (Schmitthenner und Becker), und es fehlte ganz das unſichere Schwanken, das jetzt hervortritt in gefloßen und gefloſſen von fließen, in müßen und müſſen; ferner in wuste und wußte, faſte und faßte; und außerdem in Waſſer, wiſſen und dem grundunrichtigen Waßer, wißen. — Dieſer Gebrauch ſtimmt aber in der Hauptſache (wenn wir von es, das, was ꝛc. und der neutralen Endung es abſehen) auch mit dem Mittelhochdeutſchen überein, und iſt deßhalb jedenfalls der Schreibung der hiſtoriſchen Grammatiker vorzuziehen, weil er 1. in der Schreibung, die unſere claſſiſche Litteratur in ihrer Blüthezeit annahm, feſtſteht; 2. weil er nicht bloß conſequenter, ſondern auch viel leichter zu beachten und auszuführen iſt; 3. weil er der Unrichtigkeit entbehrt, die die hiſtoriſchen Grammatiker ſich zu Schulden kommen laſſen, indem ſie die Verdopp-

lung des Lautes da unterlaſſen, wo ſelbſt das Mittelhochdeutſche eine ſolche annahm. — Ueberhaupt trifft dieſe der Vorwurf der Inconſequenz auch darin, daß ſie zumeiſt die Schreibung derjenigen Stufe der deutſchen Sprache, wo man am genauſten nach der Ausſprache die Schrift einrichtete, als Grundlage annehmen wollen, und dabei weder zugeſtehen wollen, daß wir — obwohl in der lebendigen Entwicklung einer Sprache die Laute wechſeln — auf die jetzige Ausſprache Rückſicht nehmen, noch uns dahin zu führen beabſichtigen, daß wir jene alte Ausſprache wieder einführen und etwa muot (Muth), lip (Leib), zit (Zeit) ſprechen und ſchreiben. Wir ſollen alſo einer alten Ausſprache folgen, und ſollen ihr zugleich nicht folgen. Dieſe Inconſequenz zieht nothwendig das andere Uebel nach ſich, daß die Forſcher ſelbſt in ihren Regeln ſo weit auseinander gerathen, daß dieſe ſich gar nicht ähnlich ſehen. In der That wird Einer, der mit dem beſten Willen daran ginge, ſich in die Schreibung der hiſtoriſchen Grammatik hineinzufinden, auf unzählige Widerſprüche und Verſchiedenheiten ſtoßen, die den beſten Willen ſo wenig fördern, daß es beſſer ſcheint, bei dem üblichen Gebrauch zu bleiben, der nicht nur in der allgemein üblichen Schreibung der Claſſiker, ſondern auch in entſprechenden Regeln ſeine Begründung hat.

13.

Außer dem bisher Geſagten ſind noch zwei Vorwürfe zu berühren, die die hiſtoriſche Grammatik unſerer Schreibung oder vielmehr unſerer Schrift macht. Sie betreffen die großen Anfangsbuchſtaben und die eckige deutſche Schrift.

Ich habe ſchon oben (Abſchn. 7) nachzuweiſen verſucht, daß der in lebendiger Rede mitgetheilte Gedanke leichter richtig zu verſtehen und aufzufaſſen iſt, als der geſchriebene todte Buchſtabe. Die Schrift gibt nicht den Schall, der den Begriff bezeichnet, ſie läßt nicht unmittelbar, ſondern erſt mittelſt des Auges ihn in unſerer Vorſtellung erwecken, und iſt alſo zunächſt für das Auge beſtimmt. — Wenn wir nun ein Urtheil ausſprechen, ſo kommt es allererſt darauf an, daß wir wiſſen, wovon die Rede iſt. Daher hat unſere Grammatik die als Subject oder Object gewöhnlicher Weiſe auftretenden Redetheile nicht mit Unrecht Hauptwörter genannt. — Mag es immerhin aus der verkehrten Sucht, die Schrift zu verſchnörkeln, hervorgegangen ſein, daß man ehemals im Uebermaße ſich der großen Anfangsbuchſtaben bediente, und in frühern Jahrhunderten jedwedes Wort, auf welches man grade die Aufmerkſamkeit lenken wollte, mit großen Anfangsbuchſtaben

verzierte; so möchte ich doch behaupten, daß schon vor dieser Verschnörkelung durch den charakteristisch eigenthümlichen Ausdruck des deutschen Satzes ein Bedürfniß zum Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben sich fühlbar machte. Der von F. Pfeiffer herausgegebene Abdruck der alten Handschrift von Theologia deutsch, welche vom Ende des XV. Jahrhunderts herstammt, und deren Verfasser im XIV. Jahrhundert lebte, hat neben sonst geregelter Schreibung nirgends große Anfangsbuchstaben als in Eigennamen und an Satzanfängen. Aber nichts desto weniger ist auch in folgendem Satze (S. 31) die Majuskel angewendet, in welchem wohl deren Gebrauch auch von den Feinden derselben nicht mißbilligt werden dürfte:

„so Min, Ich, Mir, Mich, das ist icheit und selbheit, so das ie „mer in dem menschen abe nimpt, so gottes Ich, das ist got selber, ie „mer zu nimpt in dem menschen."

Mag man indessen hierüber andrer Meinung sein, so viel bleibt doch ausgemacht, daß jene willkürliche Schnörkelei der frühern Zeit in ein geregeltes Maß zurückgetreten ist, indem bloß den Substantiven oder den ihre Stelle vertretenden Wörtern die großen Anfangsbuchstaben zugewendet wurden. Dadurch nun hat J. P. Richter geschrieben:

„Das Ob der Unsterblichkeit leidet bei dem Wie derselben."

Und A. Chamisso schließt die Geschichte seines Peter Schlemihl mit der Mahnung:

„Willst du unter Menschen leben, so lerne verehren zuvörderst den „Schatten und dann das Geld. Willst du nur dir und deinem bessern „Selbst leben, so brauchst du keinen Rath."

Es ist leicht ersichtlich, daß hier das substantivisch gebrauchte Wort „Selbst" eine ganz andere Betonung bei dem Aussprechen des Satzes erhält, als wenn wir es irriger Weise für ein bloß attributives Pronomen auffassen wollten. Daß wir nicht in diesen Irrthum verfallen, sondern sogleich die richtige Betonung bei dem stillen Lesen des Satzes in unsre Vorstellung aufnehmen, darauf wird unser Auge durch die Schreibung „Selbst" hingeleitet. — Daß andre Sprachen den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben nicht haben, kann das Aufgeben derselben für uns nicht begründen. Wohl mag für J. Grimm und solche Leute, die wie er und Docen in alte Handschriften versenkt ihr Leben und ihre Studien hintragen, der Grund genügen, daß sie gewohnt sind, in ihrer Lectüre keine großen Anfangsbuchstaben der Substantive in den besten Werken zu sehen.* — Wenn wir uns aber um-

* Und es kann sich dadurch bei Altmeister Grimm auch der Unwillen erklären, womit er diese großen Anfangsbuchstaben eine sinnlose verkleisterung der substantive nennt, die als unrat aus der Schrift wegzulassen sei, wie das puder aus den haaren.

ſchauen, wie es in andern Sprachen ſteht mit einem Subſtantivbegriff, welcher in dem Dativ „deinem beſſern Selbſt“ lautet, ſo tritt auf unſere Seite noch der Grund, daß unſre Ausdrucksweiſe von andern Sprachen abweichend iſt, und dieſe deßhalb mit der unſrigen nicht gleichgeſtellt werden können. — Wird es aber andern Sprachen leicht ſein, von einem „Ob der Unſterblichkeit“ zu reden? — Wenn auch die griechiſche eine Partikel zu einem Subſtantivbegriff zu erheben vermag, ſo werden doch die lateiniſche und die romaniſchen Sprachen nicht dazu hinreichen. Und wenn nun einerſeits in der gegenwärtigen Entwicklung unſerer Sprache ſolche eigenthümliche Wortverbindungen oder Begriffsgeſtaltungen vorkommen, welche andern Sprachen fremd ſind, und wir anderſeits ein Mittel beſitzen, unſer Auge leicht auf das richtige Verſtändniß einer ſolchen Begriffsgeſtaltung hinzuleiten, ſo wäre das Aufgeben dieſes Mittels doch wohl nichts Andres, als daß wir uns eines Vortheils, den wir haben, entſchlügen, weil Andre ihn nicht beſitzen. Und daß dieß ein wahrhafter Vortheil unſerer Schrift iſt, ergibt ſich auch aus ſolchen Satzformen, welche keine ſo ausſchließlich deutſche Geſtaltung haben, wie die oben angeführten. Betrachten wir z. B. folgenden Satz Göthe's (Werke IX, S. 282):

— — — — Wenn das Waltende
Verbrechen zu begünſt'gen ſcheinen mag,
So nennen wir es Zufall; doch der Menſch,
Der ganz beſonnen ſolche That erwählt,
Er iſt ein Räthſel.

Hier möchte ich behaupten, Göthe würde dieſem Satze gar nicht dieſe Form des Ausdrucks gegeben haben, wenn er nicht den Subſtantivbegriff das Waltende hinlänglich klar bezeichnet gewußt hätte, um die irrige Verbindung „das waltende Verbrechen“ zu verhüten. Schreiben wir aber jetzt: „wenn das waltende verbrechen zu begünſt'gen ſcheinen mag“, ſo wird der Satz ohne Commentar für die meiſten unverſtändlich ſein. — Gewiß haben diejenigen hiſtoriſchen Grammatiker das Verkehrteſte gethan, die, wie Hr. Weinhold, zur Anbahnung der Vertilgung der großen Anfangsbuchſtaben die Vorſchrift gaben, nur die wirklichen Subſtantive groß zu ſchreiben, nicht aber die ſtellvertretenden Wörter, die für Subſtantive eintreten. Eher ſchiene es ſtatthaft, umgekehrt zu verfahren. Doch auch dagegen möchte ich warnen, und auf folgenden Satz Göthe's (Werke IX, S. 311) hinweiſen:

Verhaßt ſei mir das Bleibende, verhaßt
Was mir mit ſeiner Dauer Stolz erſcheint;
Erwünſcht was fließt und ſchwankt!

Sobald wir ſchreiben: „was mir mit ſeiner dauer ſtolz erſcheint“,

ſo iſt die Auffaſſung des Satzes im Sinne Göthe's gefährdet. — Um nicht zu weitläufig zu werden, enthalte ich mich, mehr Beiſpiele aufzuführen. Aus dem Geſagten leuchtet, denke ich, genügend ein, daß das richtige Verſtändniß unſerer Claſſiker erſchwert und ſelbſt gefährdet würde, wenn wir auf die großen Anfangsbuchſtaben verzichten. Man wende nicht ein, daß man die großen Buchſtaben beim mündlichen Vortrag nicht ſehe; denn der mündliche Vortrag führt durch die richtige Betonung der Satztheile zum richtigen Verſtändniſſe. — Behaupte wer da will, die Schrift habe nicht dem Auge zu dienen, wir werden ihm keinen Glauben ſchenken können, wir werden vielmehr behaupten dürfen, daß der Gebrauch der großen Anfangsbuchſtaben mit der jetzigen Entwicklung unſerer Sprache in ihren Eigenthümlichkeiten enge verknüpft und dadurch, daß er feſt geregelt in unſere claſſiſche Litteratur eingegangen, ein gerechtes, hiſtoriſch begründetes Eigenthum unſerer Sprache geworden iſt.

Jedenfalls iſt es lächerlich, hier von Erſparung der Tinte und Druckerſchwärze, oder von Erſparung des Papiers reden zu wollen, wenn man aufhörte, für die großen Buchſtaben Raum zu verſchwenden.

Was die eckige Schrift betrifft, ſo iſt ſchon im früher Geſagten angedeutet, daß J. Grimm ſchon bei der erſten Ausgabe ſeiner Grammatik ſich genöthigt ſah, einige lateiniſche Buchſtaben in die deutſche eckige Schrift einzufügen, weil dieſe nicht ſo bequem Accente zuläßt. Für ihn ſchien alſo ein gewiſſes Bedürfniß in der Darſtellung der alten Lautverhältniſſe die Einführung der lateiniſchen Schrift zu gebieten. Wir werden ihm daher ſeine Vorliebe zu dieſer Schrift auch zugute halten müſſen. Aber haben wir ihn auch nachzuahmen, wenn wir nicht über gothiſche, altdeutſche oder mittelhochdeutſche Lautverhältniſſe ſchreiben? Ich wenigſtens halte dieß nicht für gerechtfertigt, weil erſtlich die eckige Schrift bis zum Culminationspuncte unſerer claſſiſchen Litteratur ſich erhalten und dieſe ſich darin ausgeprägt hat; ferner weil dieſe Schrift der Lautſtellung unſerer Sprache weit entſprechender iſt als die lateiniſche;* drittens weil die kosmopolitiſche Idee, daß durch die runde lateiniſche Schrift unſere Litteratur den Ausländern leichter zugänglich werde, ziemlich leer und unfruchtbar zu ſein ſcheint. Wer den ernſten

* Schon lange vor der Erſcheinung der zweiten Ausgabe von Grimm's Grammatik waren einzelne Schriften von Wieland, namentlich ſein Ariſtipp, nach Wieland's perſönlicher Liebhaberei mit lateiniſcher Schrift gedruckt worden. Mir aber war damals dieſe Schrift für das Deutſche ſtörend und unbequem zu leſen, weil die deutſchen Lautverhältniſſe ſo ganz eigenthümlich abweichen von den Sprachen, in denen wir gewohnt ſind, dieſe Schrift angewandt zu ſehen.

Willen hat, ſich mit der werthvollen deutſchen Litteratur bekannt zu machen, der wird auch die kleine Mühe nicht ſcheuen, die deutſchen Buchſtaben kennen zu lernen. Und die claſſiſchen deutſchen Werke der Dichtkunſt und der Wiſſenſchaft, die in das Franzöſiſche, Engliſche und Ruſſiſche übertragen ſind, erlangten dieſe Ehre trotz der deutſchen Schrift, in der ſie gedruckt waren. Dazu kommt aber noch, daß der Ausländer durch die deutſche Schrift, ſo bald er ſich ſelbſt die deutſche Sprache aneignen will, weniger verſucht ſein wird, deutſche Lautverbindungen mit denen ſeiner Sprache zu verwechſeln und verkehrt auszuſprechen. Endlich dürfte noch in Erwägung zu ziehen ſein, daß für die Ausländer die allgemeine Einführung der lateiniſchen Schrift, namentlich mit der ſogenannten hiſtoriſchen Schreibung, um ſo unpraktiſcher wäre, weil unſere deutſche Litteratur nicht erſt ſeit geſtern im Ausland geſchätzt wird und vielfachen Eingang fand. Die Ausländer würden daher durch dieſe neuen Schreibformen nur irre werden müſſen, zumal da dieſe Schreibung, wie oben erwähnt, zum Theil nur mit Hülfe des Mittelhochdeutſchen und einiger Divinationsgabe verſtanden werden kann, ſo daß wir ſie wohl oft in Rathloſigkeit verſetzen würden.

14.

Faſſen wir in Kürze die oben gegebenen Nachweiſungen zuſammen, ſo ergibt ſich Folgendes:

1. Das Verfahren der hiſtoriſchen Grammatiker iſt ein unhiſtoriſches. Daß die Lautgeſetze unſerer Sprache nach der Blüthezeit des Mittelhochdeutſchen verflacht und abgeblichen ſind, geht klar aus ihren Nachweiſungen hervor. Aber es iſt nicht minder wahr, daß unſere jetzige Sprache nicht nur in Länge und Kürze und ſelbſt in der Vocaliſation der Silben, ſondern auch in der Wort- und Satzgeſtaltung eine andere geworden iſt. Aber nichts deſto weniger wollen ſie die ſchriftliche Ausprägung dieſer ganz andern Sprache wieder zurückführen auf dasjenige Lautgepräge, das dem Mittelhochdeutſchen oder Altdeutſchen und Gothiſchen eigen war. Sie müſſen deßhalb das Adelung'ſche Geſetz, daß die Schreibung mit der richtigen Ausſprache des Hochdeutſchen übereinſtimmen ſolle, gänzlich verwerfen, und dadurch auch gewiſſermaßen leugnen, daß die Entwicklung einer Sprache in ihrer lebendigen Bewegung eine Umgeſtaltung der Laute erfahren könne. Wenn ſie dieſe unumſtößliche Wahrheit nicht in ausdrücklichen Worten leugnen, ſo thun ſie es durch die That. Mit Mißachtung der Adelung'ſchen auf die richtige Ausſprache geſtützten Begründung haben ſie nach ihrer Ueberzeugung eine weit feſtere Grundlage in dem hiſtoriſch überlieferten Buchſtaben gefunden. Allein worauf gründet ſich dieſe hiſtoriſche Ueberlieferung? — Vor

Allem auf die Ausſprache jener Zeit, aus der ſie ſich erhalten hat. — Und unſere jetzige Ausſprache ſoll für die Schrift ganz und gar ohne Geltung ſein? Und es ſollen für die Lautgeſtaltungen, welche jetzt ganz andre geworden ſind, dieſelben Geſetze gelten, die im Mittelhochdeutſchen ꝛc. beachtet wurden?

Mag Adelung das Mittelhochdeutſche nicht berückſichtigt haben, mögen auch unſere claſſiſchen neuhochdeutſchen Schriftwerke nicht in allen Einzelheiten der Schreibung vollkommen übereinſtimmen, ſo iſt doch nicht zu verkennen, daß die Rechtſchreibung derſelben vorzugsweiſe auf dem Streben beruht, den jetzigen Lautſtand des Hochdeutſchen nach gleichmäßiger Form auszuprägen. Sei es nun, daß dieſe Ausprägung von den Grammatikern, oder mittelſt dieſer von den Schriftſetzern, oder aus den Autoren ſelbſt hervorgegangen iſt, ſo beruht dabei Alles auf dem Streben nach einem Ziele, das in der Sache begründet iſt, auf dem Streben nach gleichmäßig entſprechender Ausprägung des jetzigen Lautſtandes unſerer Sprache.

Aber die Lautgeſtaltungen des Mittelhochdeutſchen und Altdeutſchen, ſagen die hiſtoriſchen Grammatiker, waren weit vollkommener in ihrer Ausprägung, und verdienen deßhalb die genauſte Berückſichtigung. Dagegen wird jedoch auch nicht zu leugnen ſein, daß die claſſiſche Vollendung einer nationalen Litteratur nicht von dem Grade der genauen Ausprägung der Lautverhältniſſe in Buchſtaben, Wortbildung und Flexion abhängt. Mögen unſere Sprachformen verflacht, unſere Sprachgeſetze abgeblichen ſein, ſo iſt die claſſiſche Höhe der Vollendung unſerer Litteratur in der geiſtigen Entäußerung des Gefühls und der Gedankentiefe, die aus Poeſie und Wiſſenſchaft entquillen, dennoch vorhanden. Und wenn gerade dieſe claſſiſche Vollendung unſerer jetzigen nationalen Litteratur* eine übereinſtimmende Ausprägung der Lautverhältniſſe unſerer Sprache gewonnen hat, ſo gebührt derſelben auch Anerkennung für die Form ihrer Schreibung, die als vollendete Thatſache vor uns ſteht. — Dasjenige Verfahren iſt aber ein unhiſtoriſches, welches vollendete Thatſachen ignoriren oder gänzlich umſtoßen will.

2. Die Vorwürfe der Regelloſigkeit, welche die hiſtoriſche Gram-

---

* Ehren Gottſched meinte ſchon im Jahre 1748, daß unſre Sprache „allem Anſehen nach denjenigen Grad der Vollkommenheit erreicht zu haben ſcheint, worinnen ſie zu allen Vorfällen und Abſichten einer ausgearbeiteten und artigen Sprache geſchickt und bequem iſt. Die Regierung zweener Allerdurchlauchtigſten Auguſte in Sachſen verdient billig das goldene Zeitalter derſelben genannt zu werden.“ — Mag er ſich geirrt haben; ſeine Meinung war jedenfalls patriotiſcher als die der Verächter deſſen, was wir jetzt beſitzen.

matik der Adelung'schen Orthographie, namentlich in Beziehung auf den Gebrauch der Dehnungszeichen und ihre Unterlassung u. s. w. macht, sind großentheils ungegründet, weil bei näherer Untersuchung sich (wie oben geschehen) allgemeine Grundsätze nachweisen lassen, auf welche die Schreibung sich stützt.

Und wenn J. Grimm in der 3. Ausgabe seiner Grammatik (S. 216) sagt: „Der bloße Zufall hat nie die eine oder die andere Schreibweise entschieden, und in so ferne ist es bedenklich, sie gegen reinwillkürliche, durch die Geschichte unerleuchtete Neuerungen aufzugeben," so stimmen wir ihm völlig bei. Nur mit dem großen Unterschiede, daß er nur das von der Geschichte erleuchtet nennen will, was schon vor wenigstens fünf Jahrhunderten bestanden hat, während wir demjenigen, was seit mehr als fünf Decennien in der Ausprägung unserer classischen Litteratur feststeht, das Licht des historischen Rechts in seinem Bestehen beilegen. Dieses Recht des jetzigen Bestehens wird nicht vor jener Erleuchtung, welche von den erstorbenen Sprachformen herdämmert, als verblichen erscheinen. Nur durch willkürlichen Neuerungssinn kann der historische Bestand der Gegenwart geleugnet werden. Und daß eben dadurch die Erleuchtung, welches jene erstorbene Phantom gewährt, auf irre Wege führt, die kreuz und quer in den verschiedensten Richtungen sich erstrecken, geht aus dem oben Nachgewiesenen hervor. Darum dürfen wir sagen:

3. Die sogenannte historische Begründung unserer Schreibung bietet uns keinen festen Halt. — Abgesehen davon, daß die historischen Grammatiker unter sich höchst abweichend und verschieden schreiben, so daß eine einheitliche Schreibung durch sie gar nicht ermöglicht werden kann, sind sie auch, jeder für sich, völlig inconsequent. Weil ihnen die Gegenwart keinen Halt bietet, oder vielmehr, weil sie in der gegenwärtigen Lautstellung keinen Halt finden zu dürfen glauben, so wanken und schwanken sie im Gebiete des erstorbenen Lautreiches, und finden bald da bald dort eine Stütze, die sie aber — wenigstens nach dem was bis jetzt kund geworden — nirgends consequent ausbeuten, sondern immer mit einer gewissen Willkür handhaben. Belege dazu sind in dem Obigen genugsam gegeben, und ich erinnere hier nur daran, was oben Abschn. 12, S. 294 nachgewiesen ist, daß Jac. Grimm in der 3. Ausgabe seiner Grammatik wieder geradezu einer Regel entgegen handelt, die er in der 2. Ausgabe aufgestellt hatte.

4. Und was bietet uns die historische Grammatik statt der von Adelung erstrebten Verständlichkeit für alle Provinzen Deutschlands? — Daß Adelung dieses Vorhaben beinah zur Vollendung gebracht, erkennen

ſowohl J. Grimm als Ph. Wackernagel an. Und wenn die nächſten Decennien nach Adelung, welche die ganze Maſſe wohlausgerüſteter Ausgaben unſerer claſſiſchen Schriftwerke uns boten, dieſer Aufgabe noch näher gerückt waren, wo ſtehen wir jetzt? — Wir ſollen den Beſitz gar nicht achten, den wir haben. — Phil. Wackernagel wenigſtens bietet uns in ſeinem Programm rein provinzielles, das von den von Schwaben entlegenern Provinzen ſchwer zu verſtehen iſt. Mag er es zum Scherz gethan haben, ſo bietet Herr Dr. Möller im Ernſte Lautgeſtaltungen und Flexionsformen, die ſich auf die Sprache der Gebildeteren in der Wetterau ſtützen. (Die Gebildeteren ſind aber deßwegen noch nicht die Gebildeten, ſo wie die Beſſeren nicht gerade die Guten.) — Jac. Grimm dagegen ſtellt in Ausſicht, uns auf das Gothiſche zurückzuführen, damit wir für v überall f ſetzen, und das überflüſſige w vertilgen, das durch v zu erſetzen iſt. Durch ſolch Verfahren ſind wir freilich radical vor provinziellen Eigenthümlichkeiten bewahrt. Es wird keine Provinz dabei bevorzugt, aber *allen* wird das Gebotene fremd und unverſtändlich ſein, außer etwa der aufkeimenden Jugend, die nicht in der alten Bibel, ſondern in der darnach eingerichteten neuen Fibel leſen gelernt hat. — Jedoch Jac. Grimm will dieß Alles nur für die Zukunft anbahnen.

5. Es iſt aber der claſſiſch vollendeten Stufe unſerer Litteratur völlig unwürdig, daß man uns jetzt *eine Orthographie der Zukunft* in den Schriften der hiſtoriſchen Grammatiker anbahnen will. Ohne Achtung für das was wir haben, und doch ohne den Muth, dieß mit einem Mal umzuſtoßen, will man uns mit Irrthum und Wahrheit gängeln, wie vor Zeiten die Jeſuiten das Volk in Paraguai. Wenn wir aber dieſes kindiſche Gängeln bei einer männlich reifen Litteratur verachten zu müſſen glauben, ſollten wir uns dann nicht lieber an die entſchiedenen Neuerer in der Rechtſchreibung — wie an Hr. Dr. Möller — halten? Und böte man uns eine Ausgabe von Schiller, in welcher der alte Reding ſchwert, und der alte Daniel liegt; — spectatum admissi risum teneatis amici?

6. Daß die Schrift dazu beſtimmt iſt, die Laute der lebendigen Rede darzuſtellen, wird von Niemand in Frage gezogen. Aber es iſt ein offenbares Verkennen der Sache, wenn die hiſtoriſchen Grammatiker ſagen, die Schrift ſei deßhalb nur für das Ohr beſtimmt, als ob man mit den Ohren leſen könnte? — Für das Leſen aber iſt die Schrift vorhanden; alſo geht *ihre allernächſte und Hauptbeſtimmung auf das Auge*. Und wenn nun Adelung darauf Rückſicht genommen hat, das Auge in ſeiner Function, in der es uns die Vorſtellung des lebendigen Lautes der Rede vor die Seele führen ſoll, zu erleichtern; wenn unſere übliche

Schreibung mancherlei beſitzt, was für das Auge bequem iſt, was aber andere Sprachen nicht haben, ſollen wir dieß deßhalb abwerfen? — Es iſt vielmehr nachgewieſen, daß z. B. die großen Anfangsbuchſtaben ein weſentlicher, reeller Vorzug unſerer Schrift in dem jetzt üblichen Gebrauche ſind. — Und wenn wir die Dehnungszeichen abwerfen wollten, und morgen mit Herrn Dr. Möller ferker, hingen (für Verkehr, hingehn) ſchrieben, wie lange würde es dauern, daß wir Accente einführten, um ferker von erker (Erker), und hingen (hingehn) von hingen (hingen) zu unterſcheiden? — Wäre dieß nicht gerade ſo thöricht, wie wenn ein unüberlegter Menſch beim Sonnenſchein ſeinen Mantel als überflüſſig wegwürfe, und alsbald — um vor Näſſe und Kälte ſich zu ſchützen — genöthigt wäre, nach einem andern Ueberkleide ſich umzuſehen? — Wollte er dieſen Schritt damit beſchönigen, daß er ſagte, Andere trügen auch keine Mäntel, ſo würde er als Modegeck erſcheinen.

7. Unter die jetzt zu beachtenden Verhältniſſe für unſere Schreibung gehört gewiß auch der Umſtand, daß bei uns nicht mehr bloß poetiſche Ritter und gelehrte Mönche ſich mit Schreiben befaſſen, ſondern daß ein Jeder ſchreiben ſoll und will. Deßhalb wird es um ſo unpraktiſcher und verwerflicher ſein, die Geſetze der Schreibung aus einer nicht nur den minder Gebildeten, ſondern auch den ſogenannten Gebildeteren unbekannten Litteratur zu ſchöpfen.

8. Zum Schluſſe iſt noch die Bemerkung zu wiederholen, daß es Pflicht der hiſtoriſchen Grammatik iſt, — ſo wie ſie uns lehrte, unſere Declinations- und Conjugationsformen genauer und richtiger zu verſtehen, ohne unſere jetzt üblichen Flexionen ändern zu wollen, — ebenſo auf die Abweichungen der Schreibung hinzuweiſen, ohne aber dasjenige, was bei der jetzt veränderten Lautſtellung des Hochdeutſchen in der Schreibung Geltung erlangt hat, (ſei es auch dem Mittelhochdeutſchen oder Gothiſchen nicht conform) umſtoßen oder vernichten zu wollen. Sie muß das hiſtoriſch Beſtehende achten, ſonſt verliert ſie das Recht, ſich hiſtoriſche Grammatik zu nennen.

Hieran knüpft ſich zugleich noch die einfache Betrachtung, daß es immer Germaniſten gegeben hat und jetzt noch gibt, die mit Forſchungen über unſere frühern Sprach- oder Litteraturwerke ſich befaſſen, und gewiß große Achtung und Liebe für das Alt- und Mittelhochdeutſche hegen, die aber nichts deſto weniger nicht von dem einfachen Geſetze abwichen: „Schreib wie die Andern.“ Ihr Verhalten, dem das von Grimm bei der erſten Ausgabe ſeiner Grammatik noch völlig conform war, wird uns ein beſſeres Muſter ſein, als das der neuernden Grammatiker.

Der um die Grammatik im Allgemeinen und um die deutſche ins-

beſondere hochverdiente Karl Ferd. Becker machte bei dem erſten Erſcheinen ſeiner Sprachlehre den deutſchen Grammatikern den Vorwurf, daß ſie immer zu viel Orthographie getrieben hätten. Er dachte dabei wohl am allerwenigſten an Jac. Grimm, deſſen Forſchungen er hoch ſchätzte, und auf welche er ſich vielfach ſtützte. — Allein nach dem bisher Geſagten unterliegt es wohl keinem Zweifel, daß wir jetzt noch dieſen Vorwurf ganz beſonders gegen die hiſtoriſchen Grammatiker auszuſprechen berechtigt ſind.

So wenig übrigens eine Ausgabe des alten Nibelungentextes, der die mittelhochdeutſche Sprache repräſentiren ſoll, in der Orthographie Adelungs oder Beckers (mit dem Dehnungs-h und ie, ohne die tenuis im Auslaute u. ſ. w.) eine hiſtoriſche Berechtigung ſich anmaßen könnte, ſo wenig wird eine Ausgabe von Göthes oder Schillers Werken in der oben beſagten Schreibung der hiſtoriſchen Grammatiker eine hiſtoriſch begründete Form haben. Und wir werden gleich berechtigt ſein, uns ebenſowohl von J. Grimms Orthographie der Zukunft, als von den weit gehenden Auswüchſen der Gegenwart, die Andere bieten, fern zu halten.

Es trifft aber die hiſtoriſchen Grammatiker der ſchwere Vorwurf, daß der einzige gemeinſame Gebrauch, (wie Ph. Wackernagel die deutſche Orthographie nennt,) worin alle deutſche Stämme, die ſonſt nicht beſonders einmüthig zu gehen pflegen, einig waren, durch ſie ebenfalls die gemeinſame Einheit zu verlieren bedroht iſt, wenn wir ihnen anders noch ferner Gehör ſchenken.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

IV.

1. Gramm, G. G. Die Denklehre oder Logik, allgemein faßlich dargestellt für Alle, welche in kurzer Zeit denken lernen wollen. Halle 1854. Schmidt. 60 S. 8°. 8 Sgr.

Der Verfasser, ein ehemaliger Dorfschullehrer und Autodidakt, hätte bei den vorhandenen Hülfsmitteln immerhin ein leidliches Compendium der Logik schreiben können, wenn er bei dem nicht zu verkennenden Bestreben eines selbstständigen Nachdenkens mehr Hingebung an die Sache und weniger Eingenommenheit für sich selbst gehabt hätte. Das Buch ist in vier Abschnitte eingetheilt. Nach einer Einleitung von S. 1—9 wird gehandelt: 1. von den Vorstellungen S. 10—17; 2. den Begriffen, S. 18—34; 3. den Urtheilen, S. 35—47; 4. den Schlüssen, S. 48—59. Letztere sind sehr dürftig behandelt und es scheint dem Verfasser mehr daran gelegen zu sein, ein Buch unter seinem Namen herauszugeben, als es einigermaßen fertig zu machen. Daß aber das geliebte Publicum bei Ansicht des Buchs nicht mit zu günstigen Erwartungen erfüllt werde, dafür hat der Verfasser selbst genügend gesorgt. Nicht allein durch den quacksalberartigen Zusatz zum Titel eines Buches, das im besten Falle nur die allgemeinsten Bedingungen eines richtigen Denkens lehren kann, sondern auch durch folgende verstificirende Erklärung desselben auf dem Titelblatt:

Denk n sollte schon die Jugend,
Denn es ist der Grund zur Tugend,
Denken ist das rechte Leben,
Welches kann nur Freude geben;
Denken wird den Geist recht nähren;
Es wird Seligkeit Euch schenken:
Darum lernet richtig denken!

2. Thürmer, Dr. Eine Logik für Schule, Haus und Leben, die in leichtverständlicher Sprache in das Reich des Wissens und Denkens führt, die Gymnasiasten für die höhern Studien vorbereitet, Akademiker (Studenten oder Mitglieder der Akademie der Wissenschaften und Künste?) in den ihrigen unterstützt und Jedem, der sich über das Gemeine erheben will, Aufklärung und Bildung reicht Wien, Lechner 1853. IV und 102 S. kl. 8. 8 Sg. (der Ertrag ist für arme Studirende bestimmt.)

Auch dieser Bearbeiter der Logik erweckt durch den bombastischen Titel, welchen er seinem Buche gegeben hat, kein gutes Vorurtheil für seine Arbeit; ob bloß bei den „Anwohnern der kalten Spree", welche

der Verf. nicht beſonders zärtlich ins Herz geſchloſſen zu haben ſcheint wollen wir nicht ausmachen. Jedenfalls dürfte ſeine Einkleidung au kein ſonderliches Glück im weniger kalten Süden machen. Durch geſchmackloſe Aufgetriebenheit der Rede in hohles Pathos und du ſüßliche Redensarten erweckt man ſchwerlich auch in der gemüthlichſten G wohnheit des Daſeins das Intereſſe an einer Wiſſenſchaft. Unter dem Nam Norma führt der Verf. eine allegoriſche Figur redend ein, welche jun aufſtrebende Geiſter in das Gebiet der Logik einführen ſoll. Charakteriſti für den auf dieſe Weiſe angeſchlagenen Ton iſt der Anfang der fünf Unterredung, welche vom Schließen handelt. Er lautet ſo: „Nach ich euch, Geliebte! — ſo hub Norma in der aufmerkſamen Verſammlu an, — zuerſt in den Vorhof des Gedankens, ſodann in die zwölf Hal ſeines Tempels, (das ſollen nämlich die Kantſchen Stammbegriffe des V ſtandes ſein, deren Täfelchen von einem anderen, nicht ganz verachtenden Normatiker als Muſterbilder arger Unordnung in ſcheinba Ordnung bezeichnet worden iſt,) geführt, will ich euch jetzt ſein Al heiligſtes eröffnen. Hier thront die Vernunft, die hohe unbegreifliche K higkeit (sic), die wir mit dem höchſten Weſen ſelbſt gemein haben (s und aus welcher — wie das Licht des Himmels aus der Sonne ſtrö — die ewigen Ideen des Wahren, Schönen und Guten ſtrahlen. (S türlich mit dem Unterſchiede, daß man nicht blind wird, wenn man das Licht der thronenden Vernunft hineinſieht.) Sie iſt die höchſte K tenz des Verſtandes (sic), bewegt ſich (?) und ſchafft (?) ein inner Heiligthum des menſchlichen Geiſtes, und ihre erſte Function iſt — die Bildung der Schlüſſe.“ Gehorſamer Diener!

Will man aber jene zwölf Hallen des Gedankentempels, die Kantſ „Stammtheile des Menſchen“, wie ſie der Verf. nennt, recht ſtark p fliren, ſo kann man es nicht beſſer thun, als wenn man die Worte d nimmt, in denen ſie der Verfaſſer zu verherrlichen ſucht. Er ſagt näm darüber S. 48:

„Ihr werdet leicht entdecken, meine Theuren! daß in jedem di vier Dreibilder die erſte Form zur zweiten und dritten ſich verhalte, ein Geſetztes zu ſeinem Gegengeſetzten und Verknüpften, oder wie n in der wiſſenſchaftlichen Sprache ſagt, wie eine Theſe zu ihrer An

---

* Vergl. S. 53, woſelbſt er ſeine Norma zu dem qui bene distinguit, bene d folgendes Beiſpiel angeben läßt: Sagt z. B. Einer aus euch: »Die Deutſchen mü ſich die Lazzaroni in Neapel zum Muſter nehmen,« ha! wie werden da die Anwoh der kalten Spree die Augen öffnen und die Naſe rümpfen über das alberne G eines Oeſterreichers.

these und Synthese. Denn nach diesen drei elementaren oder Grundnormen unsers Denkens bilden wir unsere Begriffe, Urtheile und Schlüsse (wirklich?), und weil sie auch die Grundgesetze der Zahlenbildung sind (eine ganz neu entdeckte Eigenschaft), so werdet ihr euch die große Aehnlichkeit zwischen dem gewöhnlichen Denken und Rechnen leicht erklären."

„Wie erstaunenswerth aber ist diese strenge und gleichmäßige Ordnung in unserem geistigen Organismus! wie herrlich, wie geheimnißvoll, wie bedeutsamen Winkes stellen sich uns jene vier Triaden dar, wovon jede eigenthümlicher Natur und Wesenheit ist, alle aber dennoch ein gemeinsames Gepräge zeigen! Ihr habt nun, meine Freunde, einen Blick in das verborgene, aber reiche Innere des Menschen geworfen, und so den Anfang zu einer klaren (?) Selbsterkenntniß, oder wie man sagt, zum philosophischen Bewußtsein gewonnen, das die ursprünglichen Gesetze des Denkens nicht blindlings befolgt, wie das empirische oder gemeine Bewußtsein, sondern sie deutlich erkennt, in lichtvoller Reihe vor sich steht und in beständigem Hinblicke auf dieselben beobachtet" ꝛc.

Der Verf. hat sein Buch in VII Abschnitte getheilt: I. Vom Denken überhaupt. S. 1—9. II. Von der Bildung der Begriffe. S. 10—18. III. Vom Gemeinbegriffe. S. 19—35. IV. Vom Urtheilen. S. 36—56. V. Vom Schließen. S. 56—81. VI. Von den Gesetzen des Denkens. S. 82—88. VII. Vom Vermögen des Denkens und dessen Ausbildung S. 94—102. Unter diesem Abschnitt ist die Rede von den „drei Potenzen des Verstandes „und es heißt S. 94: „Der Verstand äußert sich in dreierlei Functionen als Operationen, die stufenweis sich über einander erheben; nach dieser dreifachen Thätigkeit hat er auch selbst drei **über** und **ineinander** liegende Potenzen und demgemäß dreierlei Namen." Nämlich Begriffsvermögen, Urtheilskraft, Vernunft. Dann wird mit lobpreisender Erwähnung Kants von dem Wunderbaren der Verstandeseinrichtung geredet

Interessant dürfte es noch sein, zur Charakteristik der philosophischen Denkweise des Verfassers zu erwähnen, was er als die drei Erkenntnißquellen, gegen deren Autorität sich nichts einwenden lasse und die er deßhalb Richterstühle der Wahrheit nennt, vorbringt. Es sind 1. der natürlich gesunde Sinn, d. i. der gemeine Menschenverstand. 2 Die philosophirende Vernunft, d. i. der wissenschaftlich gebildete und künstlich räsonnirende Verstand des Denkers, und 3. das praktische Interesse des Menschen, d. i. das Gefühl für Sittlichkeit und Religion. Ueber das Sittlichkeitsgefühl wird S 87 gesagt, daß es sich „auf Thatsachen und Formen beziehe und in höchster Instanz über die objective und

ſubjective Wahrheit (nicht Würdigkeit?) zugleich entſcheide, wenn auch ſeine Stimme meiſtentheils nur negativ, nur verweigernd iſt, wenn es auch gleichſam gegen eine Behauptung oder Lehre nur ſein Veto einlegt. (Alſo das Sittlichkeitsgefühl fühlt nur das theoretiſch Verwerfliche!) Hinterher wird neben dem Empirismus ein ſchrecklicher Popanz aufgeſtellt unter dem Namen des Rationalismus.

Wir würden aber ſehr Unrecht thun, wenn wir nach dieſen Proben einer verderbten Populärphiloſophie nach Kantiſch-Krugſchen Reminiscenzen auf den Werth der eigentlich logiſchen Expoſitionen ſchließen laſſen wollten. Es ſollte nur an einem Beiſpiel gezeigt werden, wie wenig ſich eine derartige Phraſeologie für die Zwecke einer populären Darſtellung eignet. Wir haben daran ein halbes Jahrhundert lang ſatt und genug gehabt. Will man wiſſenſchaftliche Erkenntniſſe in populärer Weiſe darſtellen, ſo iſt vor allen Dingen eine genaue und pünctliche Expoſition des unter gewiſſen Begriffen zu Denkenden nöthig und zwar eine ſolche, die ſich an den Vorſtellungskreis des gemeinen Lebens anſchließt. Taugen aber die zu populariſirenden Begriffe und deren Verbindungen ſelbſt nichts, ſind ſie ſelbſt nichts anderes als die Producte einer eben ſo ſchlechten Empirie als falſchen Theorie, wie das mit den aus dem Ariſtoteliſchen und Wolfiſchen Dogmatismus überkommenen pſychologiſchen Begriffen des Kantianismus der Fall iſt, ſo iſt es nur als Schaden für das wiſſenſchaftliche Intereſſe des größern Publicums anzuſehen, wenn dergleichen ihm in populariſirender Weiſe dargeboten wird. Statt wahrer Aufklärung der Begriffe fördert es nur die Verwirrung und erzeugt außerdem noch Gedankenfadheit. Und wenn ſolche Gedankenfadheit nicht nur in den niedern und mittlern Schichten der Cultur Platz genommen hat, ſondern ſtellenweiſe auch in die höhern Regionen der Politik und Verwaltung gedrungen iſt, wenn ſtatt wiſſenſchaftlicher Klarheit und Entſchiedenheit ein blaſirter Libertinismus als vornehmer Ton gilt, und Unbekanntſchaft mit den erſten Elementen der Wiſſenſchaft mit einer Demoraliſation des Denkens Hand in Hand geht, ſo iſt wahrlich nöthig auf der Hut zu ſein gegen alles was dergleichen fördert. Gedankenfadheit war aber recht eigentlich der Charakter des populariſirenden Kantianismus, welchen man ſonſt vorzugsweiſe, aber irrthümlich, mit dem Namen des Rationalismus bezeichnet. Es iſt vielmehr dieſer ſogenannte Rationalismus ein ſehr leichtfertiger Dogmatismus und ſchlechter Empirismus, kein ſcharfer und gründlicher Kriticismus. Wie lange und auffallend er dem Bedürfniſſe wiſſenſchaftlicher Einſicht nicht allein in philoſophiſchen, ſondern auch in moraliſchen und metaphyſiſchen Dingen in den Weg getreten iſt, wie er als vis inertiæ die dringendſte Ver-

beſſerung praktiſcher Verhältniſſe aufhielt, welche Virtuoſität er z. B. hatte, in dem, was man ſo ſagt, über die Köpfe hinweg zu predigen, wie wenig er im Stande geweſen iſt, den Abenteuerlichkeiten des Schellingicismus und Hegelinismus einen angemeſſenen Widerſtand zu leiſten, ja wie er zuletzt ſich ſo ins Gedränge gebracht ſah, daß er nichts deſto weniger ſich mit verkehrten Richtungen, vor denen er früher einen großen Abſcheu kund that, zum Theil amalgamirte, das iſt wenigſtens Schreiber dieſes noch in ſehr lebhafter Erinnerung. Derſelbe Fall iſt auch mit der Logik. Niemand hat das Intereſſe an dieſer Wiſſenſchaft mehr ertödtet, als gerade dieſe oberflächliche halb-kantſche Popularphiloſophie mit ihren ſchlechten, pſychologiſchen Fictionen. Und doch muß man ſich gegenwärtig immer noch freuen, wenn man unter den neueſten Schriften über Logik dem Producte eines Kantiſchen Formaliſten noch begegnet, ſtatt der ſonſtigen Modeproducte, welche die gelehrte Welt mit einer realen oder gar theoſophiſchen Logik zu beglücken ſuchen, und durch ihre Polemik gegen die erſten logiſchen Grundſätze in vornehmthuender Paralogiſtik einen kränkelnden Zuſtand des nervus logicus fortwährend unterhalten.

Eine in dieſer Beziehung nicht unangenehme Erſcheinung iſt nun auch die Logik von Thürmer. Streift man von ihr die wunderliche Einkleidung ab, ſieht man von den pſychologiſchen Beiwerken hinweg, ſo findet man immerhin manches Brauchbare darin. Beſonders verdient erwähnt zu werden, daß der Verfaſſer lauter Originalbeiſpiele vorgebracht hat und deßhalb wird das Durchblättern des Buchs dem Lehrer der Logik in Gymnaſien zur Bereicherung ſeiner Exempel nicht unangenehm ſein. Recht inſtructiv iſt für die erſten Anfänger die Lehre von den Schlüſſen. Nur reicht das Gegebene für das Bedürfniß einer Einſicht in die hauptſächlichſten Schlußformen ſelbſt für ein dilettantiſches Intereſſe bei Weitem nicht aus. Das Dilemma z. B. iſt beſonders zu kurz weggekommen und deßhalb ſchwer zu faſſen. Von den falſchen Schlüſſen iſt recht Faßliches beigebracht. Hätte der Verfaſſer die Allotrien, mit denen er einen Theil des Buchs angefüllt hat, ganz weggelaſſen und ſich mehr an die Sache gehalten, ſo würde er dem Zwecke einer populären Logik bei Weitem näher gekommen ſein. Sollte aber jemand auf den Gedanken kommen, eine populäre Logik für allgemeinen Gebrauch zu ſchreiben, ſo wolle er nicht glauben, das mit einem Bändchen von hundert und einigen Seiten abmachen zu können. Eine nur einigermaßen befriedigende und mit den erforderlichen Beiſpielen verſehene wiſſenſchaftliche Methodenlehre, der zweite Theil der Logik, fordert allein ſchon mindeſtens ſo viel Raum. Das Publicum iſt die dürftigen Com-

pendienbücher, mit und ohne Paragraphen, überdrüſſig und verlangt erſchöpfende Darſtellungen derjenigen Wiſſenſchaften, für welche es ſich intereſſiren ſoll. Am Wenigſten iſt bei einer ſo abſtracten Wiſſenſchaft wie die Logik von großer compendiariſcher Kürze etwas Fruchtbringendes für Anfänger und beſonders für Autodidakten zu erwarten.

Die berühmte und für die damalige Zeit ſehr praktiſch angelegte und gegenwärtig noch immer ſehr lehrreiche art de penser oder logique de Port-Royal von Arnauld umfaßt in der neuen Ausgabe der ſämmtlichen Werke Arnaulds von Jourdain, Paris bei Hachette 1843, 8°. 326 enggedruckte Seiten. Die populäre Logik von *Mr. de Crouzas*, (membre des Académies Royales des sciences de Paris et de Bordeaux) umfaßt in der 4. Auflage 6 Octavbände. Freilich enthält ſie manches zur Logik nicht Gehörige. Der Titel derſelben iſt: La logique ou système de réflexions, qui peuvent contribuer à la netteté et à l'étendue de nos connaissances. A Lausanne et à Genève. Die neue *Logic for the million*: A familiar exposition of the art of reasoning. London 1851, befaßt IX und 408 enggedruckte Seiten in 8°. Die in populärer und eleganter Weiſe geſchriebene Logik von Rosmini befaßt einen anſehnlichen Band opera Vol. V. Torino 1854. So auch geht die populäre Logik von J. Neil: The art of reasoning: a popular exposition of the principles of logic inductive and deductive; with an introduction on the history of logic and an appendix of recent logical developments. London, Walton 1853, über das gewöhnliche Maß unſerer Compendien hinaus.

Griff man nun aber eine populäre Behandlung der Logik beſſer an, ſo wäre es immerhin ſehr übereilt, anzunehmen, daß durch das bloße Studium der Theorie, ſelbſt nach den beſten und zweckmäßigſten Schriften über Logik, das ſchon erreicht werde, was populäre Logiker ſo gern als lockendes Aushängeſchild auf ihre Titel ſetzen, nämlich, daß man dadurch ſchon richtig denken lerne. „Lehrlinge", ſagt Lambert, „müſſen unſeres Erachtens in Verfertigung richtiger Schlüſſe von allen Arten eben ſo viel geübt werden, als man es in der Sprachlehre in Anſehung der ſyntaktiſchen Regeln thut. Die bloße Theorie macht weder Uebung noch Fertigkeit aus. Dieſe muß erſt hinzu kommen, wenn man ſich zum richtigen Denken und Schließen gewöhnen will. Auch Trugſchlüſſe muß man kennen lernen, wenn man ſich davor hüten will. H. Lambert logiſche und philoſophiſche Abhandlungen. Zum Druck befördert von Bernouilli, 2. Band. Berlin 1787, S. 261. Soll alſo das logiſche Studium auf den Gymnaſien fruchtbar werden, ſo beſchränke man ſich nicht darauf, in einer nothdürftig abgedrungenen Lehr-

ſtunde den logiſchen Formalismus nach einem dürftigen Compendium flüchtig oder gar mit ſichtlichem Widerwillen abzuhandeln. Dergleichen wirkt meiſt das Gegentheil davon, was ein propädeutiſches Studium der Logik mindeſtens bewirken ſoll, Intereſſe an der Wiſſenſchaft. Man zeige dem Anfänger, was ſich mit dieſen logiſchen Formen anfangen läßt, wie ſie ſtrengwiſſenſchaftlichen Deductionen zu Grund liegen und verſchaffe ihm das Gefühl, wie durch gewandten Gebrauch derſelben ſeine geiſtige Musculatur, um mich ſo auszudrücken, geſtärkt wird, und eine Menge Klagen werden aufhören.

Halle. Allihn.

Schlökel, W., die Logik, neu bearbeitet. Göttingen 1854. In Commiſſion bei Vandenhöck und Ruprecht. XVII, 118 S. gr. 8. geh. ½ Rthlr.

Der Verf. bezeichnet ſich als einen Anfänger auf der philoſophiſchen Laufbahn und ſeine Schrift als den erſten litterariſchen Verſuch. Sie wünſche, „geleſen, geprüft und beurtheilt zu werden, nicht als eine verbeſſerte Darſtellung der bekannten Lehren der Logik; ſie mache vielmehr Anſpruch darauf, weſentliche Berichtigungen und Erweiterungen jener Lehren ſelbſt zu geben, hervorgegangen aus der unter der Arbeit intenſiv und extenſiv mehr und mehr wachſenden Ueberzeugung des Verfaſſers, daß die bisherige Logik großentheils ein kunſtvolles Gewebe aus zahlreichen Irrthümern, Ungenauigkeiten und Einſeitigkeiten ſammt allen ihren Conſequenzen ſei, und daß deren Ausmerzung der Logik eine weſentlich andere Geſtalt verleihen werde.“ Dabei werde jedoch der von Trendelenburg angefochtene Standpunct der ſogenannten formalen Logik feſtgehalten und zwar aus den nämlichen Gründen, welche ſchon längſt Herbart dafür geltend gemacht habe. Die Schriften Herbarts und Drobiſchens bildeten nach Vorrede S. XVI für den Verfaſſer die Grundlage, „von der ausgehend er ſich immer wieder entfernt habe, ſo daß man dieſelbe kaum in dieſer Schrift wiederfinden werde.“ Das, was ihn zu dieſer weiten Entfernung von ſeinen Grundlagen bewogen habe, ſeien Trendelenburgs logiſche Unterſuchungen geweſen, „deſſen Ausſtellungen und Einwürfe“ der Verfaſſer „in der Regel begründet fand, wenn auch die Gründe anders lauteten.“ (Hoffentlich rechnet er nicht ſolche Dinge dazu wie Trendelenburgs Einfälle gegen die Gültigkeit der logiſchen Lehre von der Converſion, welche der Logik etwas aufbürde, was ſie gar nicht will. Vgl. dazu Drobiſch Logik. 2. Aufl. § 72.) Außerdem ſeien es die Schriften Hegels und die Vorträge ſeiner Schüler geweſen,

aus denen er in anderer Weiſe Belehrung und Anregung empfangen habe.

Was will denn nun der Verfaſſer? Er will „das Urtheil aus dem Prädicate gewiſſermaßen entwickeln, ſtatt daß man es gewöhnlich aus zwei Begriffen zuſammenſetzt.“ Soll dieß geſchehen können, ſo müſſen die Beſtandtheile des Urtheils, alſo S und P nebſt der Verhältnißbeſtimmung beider, der Copula, ſchon im Prädicate liegend gedacht werden, nur etwa verworren und mit andern Gedanken vermiſcht. Dieß folgte aus dem gewöhnlichen Begriffe der Entwickelung, d. h. der Befreiung aus der Verwickelung durch Aufklärung und Verdeutlichung der in einem Gedankencompler enthaltenen Begriffe. Oder ſoll etwa die Entwickelung in der Aufweiſung der bloß möglichen Gedanken, die bei der Abſicht einer Prädicirung ſtattfinden könnten, beſtehen? Oder ſollen wir gar dabei an die ſogenannte dialektiſche Entwickelung der Hegelianer und deren Geiſtesverwandten denken, welche aus dem Inhaltsleeren einen beſtimmten Inhalt abzuleiten ſuchen und dann das „Gewiſſermaßen“ als das böſe Gewiſſen dabei anſehen? davon werden wir nicht näher benachrichtigt. Vielleicht ſoll bloß ein ähnliches Manoeuvre damit bezeichnet werden als das was Trendelenburg mit ſeinem Bewegungsprincip macht.

Auf eine neue Lehre vom Urtheil iſt es alſo dem Verfaſſer vorzüglich angekommen, ſie habe er mit beſonderer Vorliebe, die Syllogiſtik dagegen „einigermaßen oberflächlich“ behandelt. Hiebei iſt nun das Auffällige dieß, daß die Syllogiſtik S. 47—117 einnimmt, während der Haupttheil des Buchs, die neue Urtheilslehre, nur 46 Seiten umfaßt. Wir räumen dem Verfaſſer gerne ein, daß gerade in der Lehre vom Urtheil in der bisherigen Logik, ſelbſt nach Drobiſch und Lott, noch Manches zu thun übrig iſt, theils um eine befriedigende Einſicht in die logiſchen Grundverhältniſſe zu gewinnen, theils um das Verhältniß der logiſchen Verhältniſſe der Begriffe zu den verſchiedenen Formen des Satzes deutlicher einzuſehen, was beſonders für eine Schullogik ein weſentliches Bedürfniß iſt; bedauern aber, dem Verfaſſer bei ſeiner Arbeit, welche ſonſt von einer gewiſſen Energie des Denkens zeugt, unſern Beifall nicht ertheilen zu können, und zwar aus doppelten Gründen. Einmal der Sache ſelbſt wegen, zum Andern der Darſtellung wegen. Letztere muthet dem Leſer etwas zu, was ihm nicht zugemuthet werden darf, nämlich die vermittelnden Gedanken des Verfaſſers zu oft zu errathen. Sieht man auch in einem wiſſenſchaftlichen Buche von Eleganz des Ausdrucks und von einer leichten, gefälligen Form ab, ſo darf doch die perspicuitas darunter nicht leiden. Verlangt dagegen ein

Verfaſſer, ſein Buch „ſolle eben nicht bequem und behaglich, ſondern mit Mühe und Anſtrengung geleſen werden," freuet er ſich ſogar, „wenn durch Ungleichheit des Styls das behagliche Leſen vollends geſtört werde," ſo klingt das nicht gut, vornehmlich von einem Anfänger in der philoſophiſchen Schriftſtellerei, der ſich das Vertrauen des leſenden Publicums erſt verſchaffen muß. Ein Schriftſteller hat nicht das Recht, über die Zeit und Mühe ſeiner Leſer ſo ohne Weiteres zu disponiren. Ein Schullehrer kann zwar ſeinen Schülern zur Uebung im Aufſuchen der enthymematiſchen Gedanken eines Schriftſtellers bisweilen etwas Aehnliches zumuthen, aber ein Schriftſteller darf dem gelehrten Publicum von dem er nicht ohne Weiteres verlangen kann, daß es ſich für ſeine Ideen beſonders intereſſire, dergleichen Exercitien nicht vorlegen. Wie man auf ſolche Gedanken kommen kann, iſt zwar dem Schreiber dieſes ſehr begreiflich; nichts deſtoweniger würde er ſich keinesfalls zu einem ähnlichen Verfahren entſchließen können. Sieht man nämlich, wie über höchſt gedankenreiche, klare und vortrefflich ſtyliſirte Schriften hinweggeleſen wird, ohne daß die zum vollen Verſtändniß nöthigen appercipirenden Vorſtellungen aufgeregt werden, und vergleicht man damit den Eifer, wie man ſich mit dem Verſtändniß eben ſo confus gedachter als contort geſchriebener Schriften eines Hegel, Fr. v. Baader und vieler Anderer abmüht, ſo möchte er faſt wünſchen, daß Schriften erſterer Art ſo geſchrieben wären, daß der Anſtoß, welchen eine weniger durchſichtige Darſtellungsweiſe für das Verſtändniß gibt, dazu behülflich ſei, das Nachdenken der Leſer über die Gedanken des Schriftſtellers mehr zu wecken. Eins der frappanteſten Beiſpiele dafür gibt die Geſchichte des Verſtändniſſes der allgemeinen praktiſchen Philoſophie von Herbart. — Während man alſo auf der einen Seite ſehr leicht geneigt iſt, klar geſchriebenen Schriften Tiefe des Gedankens abzuſprechen, ſo geſchieht es wiederum auf der anderen Seite, daß der größte Unſinn nicht bemerkt wird, ja als guter Sinn paſſirt, wenn die Sätze gut geordnet und eine Menge glatter Redensarten oder gar eine Art Schönrednerei dabei angewendet wird. Als Beiſpiel dazu kann man eine Menge Schriften der jüngern Schellingſchen und Hegelſchen Schule anſehen.

Wenn daher Referent Anſtand nimmt, die Darſtellung des Verfaſſers ſo weit, als derſelbe wünſchen möchte, zu verfolgen, weil er fürchten muß, bei der nicht ſehr deutlichen Darſtellungsweiſe des Verfaſſers vielleicht nicht immer ſo zu verſtehen, wie er verſtanden ſein will, ſo wolle das der Verfaſſer nicht übel nehmen. Derſelbe trägt ſelbſt Schuld daran. Zu der erforderlichen Deutlichkeit hätte das Buch nicht um das „Fünf-, Sechsfache" vergrößert zu werden brauchen. Und hätte

der Verfaſſer eine zu große Ausdehnung gefürchtet, wäre es dann nicht viel beſſer geweſen, er hätte ſich bloß auf die Lehre vom Urtheil beſchränkt? Solche Monographieen über einzelne Theile einer Wiſſenſchaft haben mehr Werth als zuſammengezogene Compendien über das Ganze derſelben.

Nach einer noch ziemlich verſtändlichen und manches Gute, aber auch manches Ungenaue und Uebereilte enthaltenden Einleitung S. 1—12 werden wir ſchon im § 2 auf die modalen Unterſchiede der Urtheile oder, wie der Verfaſſer lieber will, Ausſagen geführt. Hierauf wird § 3 als das Prädicat bezeichnet „dasjenige, welches als wahr oder unwahr, als nothwendig, möglich, wahrſcheinlich, als gewiß oder ungewiß u. ſ. w. ausgeſagt wird, und welches, abgeſehen von dem mehr oder minder unweſentlichen Beiwerk, die eigentliche Form der ganzen Ausſage bildet.“ Die minder weſentlichen Beſtandtheile, die ohne das Prädicat gewiſſermaßen in der Luft ſchweben (oder um im Bilde fortzufahren, die Schale der Ausſage) nennt der Verfaſſer mit Abweiſung des bisherigen Sprachgebrauchs, nach welchem S und P die Termini des Urtheils genannt werden, die Termini der Ausſage. Ohne ſolche Termini ſei eine Ausſage unbeſtimmt. Als ſolche werden nicht allein Zeit- und Ortsbeſtimmungen, Hypotheſen, Nebenſätze und Adverbialbeſtimmungen aller Art, Beſtimmungen der Gültigkeit und Wahrſcheinlichkeit der Ausſage, ſondern ſelbſt die Subjecte bezeichnet. Kann aber von einem Prädicat die Rede ſein ohne Setzung eines Subjects? Höchſtens bei den ſogenannten Exiſtentialurtheilen, wo aber doch wenigſtens die Stelle des ausgefallenen Subjects durch das „Es“ bezeichnet wird. Dürfte man in der Abſtraction ſo weit fortgehen, ſo möchte man die Ausrufe: Feuer! der König! o Weh! und dergleichen auch ſchon für Prädicate halten und in unpſychologiſcher Weiſe pedantiſcher Grammatiker ſie als abgekürzte Urtheile anſehen, die ſo zu vervollſtändigen wie: der da kommt, iſt der König. Nach der bisherigen und zwar richtigen Auffaſſung wird als die eigentliche Ausſage in einem Urtheil das ausgeſprochene Verhältniß der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit eines Begriffs als P zu einem S angeſehen. Was ſagt der Verfaſſer dagegen? Er unterſcheidet den Kern der Ausſage noch vom ganz reinen Kern. Erſterer ſei das Prädicat als der, nur von näheren Beſtimmungen entblößte, weſentliche Inhalt der Ausſage; letzterer ſei die losgetrennte Darſtellung der Ausſage von Allem, was noch Prädicat werden kann. „Dieſer Reſt, bisher von den Logikern als eine Art Copula zwiſchen Subject und Prädicat behandelt, iſt in der That das wahre, reine Prädicat, die Ausſage in nuce, derjenige Beſtand-

theil, durch den die Aussage erst zur Aussage wird." § 4. Was ist nun aber die Aussage selbst? Das schiebt der Verf. S. 10 als überflüssige Frage hinweg. „Genug, es gibt Denkacte und Denkformen, die Etwas sagen, es gibt andere, die dieß nicht thun." Das ist allerdings etwas wohlfeil, hat aber die Unklarheit schon in § 3, wo Aussage und Ausgesagtes in einander fließen, zur Folge.

Der Verfasser abstrahirt also bei seiner Construction der Urtheilsformen von allem Ausgesagten, sowohl von einem bestimmten S, aber auch von einem bestimmten P. Er behält bloß den Gedanken der Aussage übrig. Natürlich ist diese noch völlig beziehungslos und ergibt noch keine bestimmten Urtheilsformen. Diese sollen sich erst durch Bestimmung der Aussage ergeben. Woher sollen die Bestimmungen nun kommen? Aus dem, was der Verfasser die Aussage nennt, aus der Copula, können sie doch nicht folgen, denn bei Aufstellung ihres Begriffs ist von S und P abgesehen. Es bleibt dem Verfasser nichts anderes übrig, als sie aus den Reminiscenzen wirklicher Urtheilsformen herzunehmen und allmälig um die Copula zu gruppiren. Darf man aber das eine Verbesserung der logischen Lehre vom Urtheil nennen?

Wenn man dergleichen für eine verbesserte wissenschaftliche Darstellung der Lehre vom Urtheil ausgeben will, sollte man denn nicht mit gleichem Rechte den Versuch machen dürfen, der Lehre vom Urtheil nicht den Begriff des Seins zu Grunde legen in dem Sinne, in welchem man sagt: mein ganzes Sein, d. h. alles, was ich bin, was von mir ausgesagt werden kann, ein b, c, d, e ... von a, denn a ist b, ist c, ist d, ist e u. s. w. Doch dergleichen Versuche möchte der Verfasser eben so sehr als Ref. als unwissenschaftliche Spielerei erklären, welche in neuerer Zeit so oft unter dem Ausdrucke immanenter Entwickelung eine ungebührliche Rolle gespielt hat.

Dem Verfasser scheinen unseres Bedünkens bei dem Studium der Logik vorzugsweise die syntaktischen Formen vor Augen geschwebt zu haben. Dieser Umstand erweckt natürlich das Bedürfniß, sie mit den logischen Formen in Conformität zu bringen. Wäre derselbe nur dabei stehen geblieben, daß er nachzuweisen versucht hätte, wie die verschiedenen, mit einander verbundenen Formen des sprachlichen Ausdrucks im grammatischen Satze besondern Modificationen der Urtheile entsprechen, so hätte zwar seine Untersuchung eine andere Form bekommen, jedenfalls aber keine schlechtere und ihr Werth wäre kein geringerer. Jedenfalls wäre das Buch für Lehrer der Logik auch auf Gymnasien brauchbar geworden, für welche es in der gegebenen Weise wenig nützt. Es zum

Leitfaden für den Gymnaſialunterricht gebrauchen zu wollen, daran darf ganz und gar nicht gedacht werden.

Wir ſcheiden von dem Verfaſſer mit dem aufrichtigen Bedauern, mit ihm ſo wenig einverſtanden ſein zu können. Würde derſelbe ſich entſchließen, ſeine Anſichten von der Urtheilsbildung noch einmal einer Prüfung zu unterwerfen, ſich ſowohl von Trendelenburg als auch von Hegel und ſeiner Schule völlig unabhängig zu machen und dann die Lehre von den Urtheilsformen mit Rückſicht auf den ſprachlichen Ausdruck zum Gegenſtand einer beſondern Monographie machen, ſo würde Referent nicht der letzte ſein, ihr eine freudige Aufmerkſamkeit zuzuwenden.

Schließlich aber kann derſelbe nicht umhin, denjenigen, welche ſich für das Verhältniß des ſprachlichen Ausdrucks zum logiſchen Denken intereſſiren, die Lectüre von J. H. Lamberts neuem Organon, oder Gedanken über die Erforſchung und Bezeichnung des Wahren und deſſen Unterſcheidung vom Irrthum und Schein, Bd. 2, Leipzig 1764. 8⁰ zu empfehlen. Lambert war ein Mann von ausgezeichneter Gelehrſamkeit und der größte Analytiker ſeiner Zeit. Das Intereſſe an logiſchen Unterſuchungen behielt er bis zu Ende ſeiner Tage. Er ſtarb am 25. Sept. 1777 in Berlin, wohin ihn Friedrich der Große zum Oberbaurath und zum Mitglied der Akademie der Wiſſenſchaften berufen hatte. Außer ſeinem neuen Organon verdienen für das Studium der Logik noch Beachtung die: Anlage zur Architektonik oder Theorie des Einfachen und Erſten in der philoſophiſchen und mathematiſchen Erkenntniß, 2 Bd., Riga 1774. 8⁰ und desſelben logiſche und philoſophiſche Abhandlungen. Zum Druck befördert von Joh. Bernouilli. 2 Bd. 8. 1782. 87. Wer ſich mit einigen logiſchen und metaphyſiſchen Vorkenntniſſen an das Studium dieſer Schriften begibt, wird manche Ausbeute daraus gewinnen. Ueber Lambert ſelbſt vrgl. D. Huber: J. H Lambert nach ſeinem Leben und Wirken. Baſel 1829. 8.

Halle. Allihn.

V.

Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Für Gymnaſien und Gewerbſchulen. Von F. Hofmann, Prof. am G. in Bayreuth. Fürth, Grau. 1. Theil 169 S. 15 Sgr. 2. Theil 205 S. 20 Sgr. 3. Theil 312 S. 1 Thlr.

Dieſe Aufgabenſammlung iſt wohl die reichhaltigſte ihrer Art. Aber dieß iſt nicht ihr einziger Vorzug. Sie enthält eine große Anzahl von

Aufgaben, deren Auflösungen sofort in der Classe mündlich erfolgen können. Dieß war schon ein Vorzug der Heis'schen Sammlung vor der von M. Hirsch. In vorliegendem Werke finden wir ihn in noch erhöhtem Maße. Diese mündlichen Uebungen, in denen das Resultat immer noch aus dem Begriff der jedesmaligen mathematischen Größe zu gewinnen ist, sind aber eine wesentliche Bedingung für das Gelingen des Unterrichts. Die Aufgaben, welche schriftlich bearbeitet werden müssen, sind ausnehmend gut vorbereitet und angeordnet, nehmen immer das Frühere wieder auf, sind an sich, als Aufgaben, wie im Gange der Auflösung, und in der Einfachheit des Resultates interessant und in großer Fülle geboten. Sie übertreffen in letzterer Beziehung noch Heis, bei weitem aber M. Hirsch. Dieß ist ein wesentlicher Vorzug, denn wenn die Zahl und Wahl der Aufgaben bei M. Hirsch auch etwa hinreicht, dem Schüler zum Verständniß der algebraischen Operationen zu verhelfen, so ist doch unzweifelhaft aus M. Hirsch nicht die Sicherheit in der Behandlung und die Geläufigkeit in der Auflösung der Aufgaben zu erwerben, ohne welche der Schüler der höhern Bürgerschule und Gewerbschule nicht gelassen werden darf, wenn auch der Gymnasiast sich mit dem Verständniß begnügen darf und vielleicht muß. In dieser Beziehung scheint uns ungenügend der negative und Bruchradicator bedacht zu sein. In manchen Lehrbüchern freilich wird namentlich letzterer als ungebräuchlich sehr kurz abgefertigt; aber wer sich damit nicht begnügt, sondern seine Schüler dazu führt, die negative Zahl und den Bruch ihr Wesen als Radicator entfalten zu sehen, der wünscht sich auch für diese ihm unentbehrliche Lehre eine größere Fülle von Uebungsbeispielen, als hier, auch die vermischten Aufgaben eingerechnet, geboten ist.

Ein fernerer Vorzug des Buchs ist, daß es lediglich die Aufgaben enthält, ohne daß, wie in Heis, auf ein Lehrbuch ausdrücklich Rücksicht genommen wäre. Dagegen ist die Anordnung der Aufgaben wieder der Art, daß vielleicht neben jedem guten Lehrbuch die Sammlung gebraucht werden kann. Daß die Auflösungen nicht gedruckt sind, ist für den Lehrer etwas unbequem; doch wird er die Richtigkeit der Auflösung oft ziemlich sicher beurtheilen können, auch wenn er die Rechnung nicht selber gemacht hat. Wir gestehen dabei freilich, daß wir nicht wohl Aufgaben, die wir nicht selber durchgerechnet, Schülern stellen mögen. Die Mühe, die der Lehrer daran wendet, belohnt sich reichlich.

Auch das ist ein glücklicher Gedanke des Verfassers, die Bedeutung der Buchstaben als allgemeiner Zahlen dadurch geläufig zu erhalten, daß er zu den allgemeinen Aufgaben eine Reihe specieller Fälle in Zah-

len gibt. Dieß hat zudem den Vortheil, da die speciellen Fälle oft in sehr großer Anzahl gegeben sind, daß man jedem Schüler seine eigene Aufgabe geben kann.

Durch diese Weise der speciellen Fälle für die allgemeine Aufgabe zeichnet sich nun namentlich der 1. Theil als Rechenbuch vor allen andern Rechenbüchern vortheilhaft aus, und wie das mathematische Gewissen des Herrn Verfassers ihn nicht sich hat beruhigen lassen bei der gewöhnlichen Weise der Verfasser von Rechenbüchern, so wird die mathematische Wissenschaftlichkeit, die in das Buch hineingearbeitet ist, auch auf ausgezeichnete Weise den Rechenunterricht, der nach ihm ertheilt wird, zu einer Propädeutik der wissenschaftlichen Mathematik werden lassen.

Eine besonders reiche Anwendung der speciellen Fälle in Zahlen für die allgemeine Aufgabe in Buchstaben hat schließlich bei den Gleichungen und Reihen stattgefunden. Damit haben wir denn zugleich die Grenze bezeichnet, bis zu welcher das Buch sich erstreckt; es sind die Kettenbrüche, unbestimmte Aufgaben, Gleichungen des 2. Grades mit mehrern Unbekannten, arithmetische Reihen des 1. und 2. Grades, geometrische Reihen, Zinseszinsen- und Rentenrechnung.

Mit welchem Interesse wir die Sammlung durchgesehen haben, wird ersichtlich sein. Wir halten sie für eine wesentliche Bereicherung der betreffenden Litteratur.

In ähnlicher Einrichtung geht uns so eben noch zu desselben Herrn Verfassers:

Sammlung stereometrischer Aufgaben. Bayreuth, Grau. 103 S. 10 Sgr.

Auch hier werden in den Aufgaben für die einzelnen Körper die allgemeinen Bezeichnungen des Textes durch mehrfache Zahlenangaben specialisirt, so daß die 435 Nummern dieser Art eine vielfach größere Anzahl von Aufgaben darstellen. Von 436 bis 497 folgen die vermischten Aufgaben, welche nur zu Gleichungen des 2. Grades führen. Von 498 bis 536 folgen die Aufgaben vom 3. und 4. Grade. Winke für die Behandlung der Aufgaben, wie auch die Resultate, sind wie in der ersteren Sammlung nicht angegeben.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

№. 5 u. 6. Mai und Juni. 1855.

I. Abhandlungen.

Der Lesestoff in den Fibeln.

Von Schulrath F. H. G. Graßmann in Stettin.

Daß für das Lesenlernen die bedeutungslosen Sylben im methodischen Gange der fortschreitenden Leseübungen ihre wohlberechtigte Stelle haben, — wie durch die bedeutungslosen Sylben hindurch der Unterricht zu vereinzelten, Bedeutung enthaltenden Wörtern, und durch diese hindurch zu verbundenen Worten, zu Sätzen, welche vollständige Gedanken ausdrücken, fortschreiten müsse, — und wie jede erreichte Stufe einer nachfolgenden höheren Stufe zur Grundlage dienen, die letztere aber gleichsam schon keimend aus der voraufgegangenen hervorblicken müsse, ist in einem der früher mitgetheilten Bruchstücke* gezeigt worden. Die Vorübungen zum Lesen, welche lediglich nach der vom Leichteren zum Schwereren fortschreitenden Aneinanderfügung der Sprachgrundtheile und ihrer sichtbaren Zeichen, der Buchstaben, geordnet sind, stellen den Stufengang der erforderlichen Uebungen dar, um die einzelnen Sylben erfassen und aussprechen zu lernen, mögen dieselben bedeutungslos sein oder Bedeutung haben, allein stehen oder mit anderen verbunden sein. Mit eigens dazu bestimmten Lesestücken beginnen nun die eigentlichen Leseübungen, bei welchen man es nur noch mit einem bedeutungsvollen Stoffe zu thun hat und welche zur schnellen und leichten Auffassung vollständiger, in Schrift sichtbar dargestellter Gedanken hinführen sollen. Welcher Stoff soll dem sechs- oder siebenjährigen Kinde zu solchen Leseübungen vorgelegt werden?

Vorerst und so lange das Kind noch mit Leseschwierigkeiten zu

* Vrgl. Päd. Revue, Febr. 1854. Die hier vorliegende Abhandlung hätte unmittelbar der im Februarheft 1854 abgedruckten folgen sollen. Aeußerliche Gründe veranlaßten mich, die Abhandlung „die Grammatik in der Volksschule" im Decemberheft zwischen beide zu stellen. L.

kämpfen und die volle Lesefertigkeit nicht erworben hat, gehören für dasselbe keine gereimten Lesestücke, ja überhaupt keine Stücke, welche durch ihren, etwa geschichtlichen, Inhalt das Interesse der Kinder zu lebhaft erwecken, auf der anderen Seite aber auch keine Lesestücke, welche ihnen noch ganz unverständlich sind und ihnen auch nach dem Maße ihrer Fassungskraft und ihrer bis hieher gewonnenen Vorbildung nicht füglich zum Verständniß gebracht werden können. Der Zweck der Leseübungen bringt es mit sich, daß die Aufmerksamkeit der Kinder jetzt mehr auf das äußere, die sichtbare Form, als auf das Innere, den geistigen Inhalt des vorgelegten Lesestückes, hingelenkt werden muß. Ein zu lebhaft angeregtes Interesse an dem Inhalte zieht die Aufmerksamkeit von dem Aeußeren ab und tritt dem Erwerbe der Lesefertigkeit hindernd entgegen. Dabei sollen aber doch auf der jetzt erreichten Stufe den Kindern Stücke vorgelegt werden, welche Inhalt und Bedeutung haben und bald auch vollständige Gedanken ausdrücken, und sie sollen angeleitet werden, aus dem vorgelegten sichtbaren Stoffe, vermittelst des Durchganges durch die hörbare Rede, die darin niedergelegten Gedanken zu entnehmen, im eigenen Innern nachbildend hervorzurufen, zu gestalten und auf Erfordern auch in hörbarer Rede Anderen wieder mitzutheilen (beim Vorlesen). Daher muß der dargebotene Lesestoff doch dem Kinde Gedanken vorführen, welche ihm faßbar sind und dem Grade seiner bis hieher gewonnenen Vorbildung entsprechen; er muß dem Kinde nicht unverständlich bleiben, nicht einmal zu schwer verständlich sein. Gereimte Lesestücke, wenigstens in größerer Anhäufung, gehören daher nicht in die Fibel; sie reißen schon das einzeln stehende Kind zu gewaltsam und zu schnell über den Punct, wohin gerade sein Auge gerichtet sein soll, hinweg und ziehen es zum Nachfolgenden, insbesondere zum Endreime der Zeile, hin und je mehr sie dem Kinde gefallen und sein Interesse am Inhalte in Anspruch nehmen, desto leichter prägen sie sich dem Gedächtnisse ein. In der Schule aber hören dann die Kinder einer untern Abtheilung diese Stücke schon oft, noch ehe sie selbst hinankommen, von den Kindern der obern Abtheilung hersagen und lernen sie auswendig. Wenn sie darauf späterhin selbst hinankommen, so betrachten sie nicht mit Aufmerksamkeit, wie sie es hier thun sollen, die Buchstaben und die Reihenfolge ihrer Aneinanderfügung, um sie in hörbare Rede umzusetzen; vielmehr sprechen sie nur aus, was sie schon wissen, — sie lesen das Vorgehaltene nicht, sondern sagen es auswendig her. Dadurch wird das in unseren Schulen, besonders in unseren Landschulen, so allgemein verbreitete oberflächliche Lesen und Errathen des Sinnes aus nicht scharf genug angeschauten

Wortbildern ungemein gefördert. Bei Kindern aus höheren Ständen, welche auch noch zu Hause in anderen Büchern oft lesen, welche dazu im elterlichen Hause oft angeregt und ermuntert werden und denen, wo es nöthig ist, von der Mutter, von älteren Geschwistern und anderen Hausgenossen die erforderliche Beihülfe und Nachhülfe dargeboten wird, gleicht sich dieß noch bald genug aus und die erforderliche Lesefertigkeit wird doch zeitig genug erworben. Ganz anders aber stellt sich die Sache für Kinder der Landleute und aus den niederen Ständen unserer Städte, welche fast nur in der Schule und auch dort nur aus Fibel, Katechismus, Bibel, Gesangbuch und höchstens noch aus einem Lesebuche Uebungen dieser Art vornehmen und welche auch dort die bedeutendsten Theile des Lesestoffes (die Katechismusstücke, die wichtigsten biblischen Kernsprüche und Beweisstellen, die kirchlichen Lieder ꝛc.) oft aus dem Munde Anderer hersagen hören, ohne sie selbst lesend für die Sprache und den Gedanken aus den Buchstaben entnehmen und selbstthätig sich aneignen zu müssen. Die dort bei ungenauer und oberflächlicher Behandlung des Stoffes verbliebenen Mängel und Fehler verbleiben dann gewöhnlich für das ganze Leben. Daß einzelne kurze Reimstücke dem übrigen vorherrschend prosaischen Lesestoffe hie und da eingewebt werden, um aus dem einförmig fortschreitenden Gedankengange aufzuwecken und ab und zu eine lebhaftere Anregung zu geben, soll damit unverboten sein. — Von Geschichten und Erzählungen, als Stücken zu Leseübungen, gilt im Wesentlichen das Gleiche, wie von gereimten Uebungsstücken, und dieß um so mehr, je mehr sie dem Kinde zusagen und die Aufmerksamkeit spannend auf den Inhalt hinlenken, von der genauen Beachtung der äußern Form aber abziehen. Für die in der Schule zu brauchende Fibel gehören sie in größerer Anhäufung nicht, wenn gleich auch hier die seltene Einwebung kurzer geschichtlicher Abschnitte unter den übrigen Lesestoff zu lebhafterer Anregung der im gewöhnlichen Geleise herabsinkenden Aufmerksamkeit unverfänglich bleiben mag. — — Wenn ich aber die gereimten Stücke und Erzählungen für den gehäuften Gebrauch in der Schulfibel verwerfe, so empfehle ich ihn um desto angelegentlicher für Bücher, welche im häuslichen Gebrauche als Lesebücher für Kinder benutzt werden sollen. Dort wird er, wenn Eltern, Geschwister und Hausgenossen zu Hülfe kommen, um vor der Einprägung des Fehlerhaften zu bewahren, wesentlich dazu beitragen, dem Kinde zum Selbstlesen immer neuen Antrieb zu geben und dadurch die Lesefertigkeit früher und sicherer zu gewinnen. Ein unter meinen Augen aufwachsender, mit guten Geistesgaben, besonders mit einem guten Gedächtnisse ausgerüsteter Knabe las scheinbar in

ſeiner Fibel, welche größtentheils gereimte Stücke und ihn ſehr anziehende kleine Fabeln und Erzählungen enthielt, mit großer Fertigkeit, weil er faſt alle Stücke auswendig gelernt hatte, wenn er ſeine Mitſchüler einer höheren Abtheilung ſie leſen hörte; aber er las noch im achten Jahre nach anderthalbjährigem Schulunterrichte höchſt ſtümperhaft, ſobald ihm ein anderes Buch vorgehalten wurde, zum großen Verdruſſe ſeiner Eltern und Hausgenoſſen; erſt als man ihm den Robinſon zu Hauſe in die Hand gab, wurde er dadurch ſo angezogen, daß er ihn zu Hauſe mit der größten Begierde las und dadurch bald zu ausreichender Leſefertigkeit gelangte. Die meiſten in neuerer Zeit herausgegebenen Fibeln ſind von der Art, daß ich ſie gern zum häuslichen Gebrauche, aber nicht zum Gebrauche in der Schule empfehlen möchte. — — Noch mehr aber als die gereimten und die erzählenden Leſeſtücke ſind aus den Fibeln alle diejenigen fern zu halten, welche das Lernen dem Kinde zu einem Spiele machen ſollen und, um ſein Intereſſe lebhaft anzuregen, ihm einen zu leichten oder ſcherzhaften Leſeſtoff in ſpielender, oder, wie man meint, kindlicher Weiſe, die aber oft zu einer ganz kindiſchen wird, vorführen, — eine Unſitte, welche als in ihrem Unwerthe erkannt lange Zeit hindurch bei dem erſten grundlegenden Unterrichte ſchon verworfen zu ſein ſchien, jetzt aber bei Abfaſſung vieler neueren Leſelernbücher wieder die Herrſchaft gewonnen hat. In der Schule ſoll das Kind nicht ſpielend lernen, ſondern frühzeitig gewöhnt werden, ſich mit Ernſt zu beſchäftigen, auch das Schwere aber gern zu thun und in der Anſtrengung ſelbſt, ſowie in dem Innewerden des Wachsthums ſeiner Kräfte, innere Freudigkeit, als den beſten Lohn ſeiner Arbeit, zu gewinnen. In der Schule muß daher bei allen Geſchäften derſelben der Ernſt vorherrſchend ſein und auch das in den Händen des Kindes befindliche kleine Schulbuch muß überall mit Ernſt, ja mit einer gewiſſen Strenge zur Erreichung eines beſtimmt vorgehaltenen Zweckes auf einem beſtimmt vorgezeichneten Wege gebraucht werden; daher ich ſelbſt auf die Bilder in den Fibeln und auf den Wandtafeln für den Zweck des Leſenlernens keinen großen Werth lege. Beim Unterrichte ſelbſt und beim perſönlichen Verkehr mit den Kindern mag der Lehrer, nach der beſondern Eigenthümlichkeit ſeines Weſens, auch hie und da ein ſcherzendes und aufheiterndes Wort, zur Unterbrechung der Eintönigkeit des Lehrganges und zur Wiederanregung der erſchlafften Theilnahme, vor den Kindern fallen laſſen; aber nie darf ſolche Behandlung des Lehrſtoffes zur herrſchenden Manier oder wohl gar durch den im Buche vorgehaltenen Lehrſtoff ſelbſt gefordert werden. Im häuslichen Kreiſe bei der Vorbereitung auf

die Schule, bei der Wiederholung und weitern Einübung des Gelernten zur Gewinnung größerer Fertigkeit mag auch Scherz und Spiel hinzutreten, um den Lerneifer zu beleben und zu den ernsten Beschäftigungen in der Schule neue Kräftigung zu geben.

Eben so wenig als die gereimten und erzählenden Lesestücke gehört in die Fibel das Sprachlehrliche oder Grammatikalische als solches, also keine Zusammenstellungen für die Einübung von Regeln der Rechtschreibung, von Stamm- und Ableitungssylben (Wort- und Nebensylben), keine Zusammenstellungen von Wörtern nach den verschiedenen Wörterclassen, welchen sie angehören, um schon jetzt zur besonderen Erkenntniß und Unterscheidung derselben zu führen u. dergl. Die Sprachlehre als solche gehört für Kinder in diesem Lebensalter noch gar nicht. Der gesammte Inhalt des vorgeführten Lesestoffes und die Anordnung desselben muß sich bei fünf- bis siebenjährigen Kindern, wie wir sie hier vor uns haben, auf die Sachen, von denen sie hier erst deutliche Vorstellungen erwerben sollen, und nicht auf die Erkenntniß der Form des sprachlichen Ausdruckes für dieselben, auf die Sprachlehre, beziehen. Das Kind in diesem Alter ist durch den ganzen Gang seiner geistigen Entwickelung, welche hier noch auf Sinnenwahrnehmungen beruht, nach außen gewiesen. Es soll die äußere Welt, von welcher es sich umgeben sieht und welcher es selbst als Glied angehört, so weit es sie mit seiner Anschauung zu umfassen vermag, durch Vorstellungen, als geistige Abbilder der weltlichen Einzeldinge, in sich aufnehmen und durch Verbindung derselben im eigenen Geiste zu einer inneren Vorstellungswelt bilden, ordnen und gestalten. Von außen nach innen geht der in der Naturordnung ihm zugewiesene Gang seiner geistigen Entwickelung. Wenn durch solche Uebungen an äußeren Dingen seine geistige Kraft hinreichend angeregt und erstarkt ist, wird das neun- und zehnjährige Kind fähig, auch sein eigenes Thun, und zwar zunächst seine äußere Thätigkeit bei allen Bewegungen seines Körpers, dann insbesondere auch seine Thätigkeit beim Sprechen, als der äußeren Darstellung dessen, was in seinem Inneren vorgeht, und vermittelst der Sprache bei zunehmender Reife des Geistes, endlich sein ganzes inneres geistiges Wesen zum Gegenstande sinnender Selbstbetrachtung zu machen, wozu ihm aber die Anregung mehr noch in der lebendigen Rede als aus dem Buche hergegeben werden muß. — — Hiemit beginnt dann der sprachlehrliche (grammatische) Unterricht, dessen Verfrühung, wie jede willkürliche Abweichung von der durch die Natur selbst gegebenen Ordnung, nur nachtheilig auf die geistige Entwickelung des Kindes einwirken kann.

Endlich muß ich mich auch dagegen erklären, dasjenige als Leſeſtoff in die Fibel aufzunehmen, was ſchon dem eigentlichen Religionsunterrichte angehört; vielmehr möge der Leſeſtoff nach dieſer Richtung darauf beſchränkt werden, nur bis zu dem Puncte hinzuführen, wo der Religionsunterricht beginnen kann, für denſelben eine feſte Grundlage zu geben und ihn dadurch vorzubereiten. Zum erſten Religionsunterrichte, nachdem in angemeſſenen Unterredungen eine Erweckung und Anregung des religiöſen Sinnes und Gefühles durch Hinweiſung auf Gott, den unſichtbaren Vater, der allein der rechte Vater iſt über Alles, was Kinder heißt im Himmel und auf Erden, voraufgegangen, eignen ſich, wie jetzt wohl auf chriſtlich pädagogiſchem Standpuncte faſt allgemein anerkannt werden mag, am meiſten Einzelgeſchichten aus der heiligen Schrift, insbeſondere diejenigen, in welchen ſich die handelnden Perſonen noch ganz in dem auch dem Kinde bekannten Erfahrungskreiſe, in der Familie, bewegen, wie in dem Alten Teſtamente die für die Kinder ſo anziehenden Bilder aus dem Leben der Patriarchen, ſpäterhin aus dem Neuen Teſtamente das Bild Jeſu unter ſeinen Jüngern, im Familienkreiſe zu Bethanien, die Parabeln vom verlornen Sohne, vom barmherzigen Samariter, vom großen Schuldner u. ſ. w. Dieſe Geſchichten, von denen einzelne auch ſchon mitgetheilt werden können, während das Kind noch mit der Fibel beſchäftigt iſt, ſoll letzteres aber aus der lebendigen, vom Herzen zum Herzen gehenden Rede des Lehrers zuerſt vernehmen, um dadurch ſelbſt innerlich lebendig angeregt zu werden, nicht aber aus den ihm ſichtbar vor Augen ſtehenden todten Buchſtaben ſich mühſam zuſammenleſen. Sie ſtehen als die unerſchütterlich feſtſtehenden ewigen Grundlagen chriſtlich religiöſer Bildung für den Einzelnen, wie für die geſammte zum Chriſtenthum heranzubildende Menſchheit, auch viel zu hoch, als daß ſie ſolchem Zerarbeiten unter den Fingern der Leſeſchüler und den naheliegenden Mißverſtändniſſen des Inhaltes bei der Aufnahme in den Geiſt leicht Preis gegeben werden dürften. Im Anſchluſſe an dieſe bibliſchen Geſchichten können dann bibliſche Kernſprüche, welche den geſchichtlichen Inhalt dem Herzen nahe bringen und dem Gedächtniſſe tief einprägen, ſo wie auch an paſſender Stelle die erſten Anfänge des Katechismus, dem Kinde übergeben werden, wohin aber für dieſes Lebensalter wohl nicht mehr gehören würde, als der eigentliche bibliſche Text der drei erſten Hauptſtücke des kleinen Lutheriſchen Katechismus, alſo die heiligen zehn Gebote mit der angefügten göttlichen Drohung und Ermahnung, das Gebet des Herrn und das Apoſtoliſche Glaubensbekenntniß, letzteres erſt, wenn das Kind mit den Hauptzügen des irdiſchen Lebens Jeſu bekannt geworden iſt, alle

drei anfänglich ohne die hinzugefügten Erklärungen. Aber auch diese erste Mittheilung von Lehrstücken aus der Bibel und dem Katechismus geschehe aus dem Munde und durch die lebendige Rede des Lehrers, welcher diese zu erlernenden Stücke so oft vorspricht und von den Kindern nachsprechen läßt, bis sie dem Gedächtnisse fest eingeprägt sind; im Buche brauchen sie für jetzt dem Kinde gar nicht vor Augen gestellt zu werden, am wenigsten um daran lesen zu lernen. Wenn späterhin die Lesefertigkeit erlangt ist und die Fibel nicht mehr gebraucht wird, müssen in einem nachfolgenden Lehrgange die biblischen Einzelgeschichten zu einer zusammenhangenden biblischen Geschichte verbunden und mögen dann auch, nachdem der lebendige mündliche Vortrag des Lehrers voraufgegangen ist, erst im Lesebuche,. so bald als möglich aber in der Bibel selbst, dem Kinde vor Augen geführt und nun auch von ihm selbst gelesen werden. Ebenso bekomme es nach gewonnener Lesefertigkeit, wenn es sich aus den todten Buchstaben nicht mehr in mühevoller Anstrengung und unter steter Gefahr des Mißverstehens die Wörter und Sätze zusammenstoppeln darf, seinen Katechismus in die Hand, lese und lerne aus demselben. Wenn es dann in gedruckten Büchern die ihm lieb gewordenen Geschichten und Lehrstücke wiederholt und in erweiterter Form, in engerem Zusammenhange unter einander und mit neu hinzutretenden Geschichten und Lehrstücken ergänzt, begleitet von Erklärungen, welche in den Sinn tiefer einführen, vor Augen bekommt und aus den Büchern selbst liest, werden sie ihm desto willkommener sein und als von jeher lieb gewesene alte Bekannte, inzwischen aber noch herangewachsene und zu kräftigerem Einwirken erstarkte theure Freunde entgegentreten.

Wenn ich nun, nach Abweisung des nach meiner Ueberzeugung für die Fibel nicht geeigneten Lesestoffes, zur Angabe desjenigen schreite, welchen ich für diesen Zweck wirklich geeignet halte; so kann ich dieß nicht füglich vollführen, ohne mich auf die von mir herausgegebene eigene Fibel* zu beziehen, — nicht als ob ich damit den ihr gegebenen Inhalt als den allein gültigen bezeichnen oder irgend etwas Weiteres dadurch selbstsüchtig erreichen wollte, sondern weil ich in derselben vor beinahe schon 40 Jahren (1816) meiner Ansicht einen bestimmten Ausdruck gegeben habe, bei welchem ich im Wesentlichen auch noch jetzt beharre. Sie heißt „Erstes Uebungsbuch" und nicht „Erstes Lesebuch", weil sie in einer Zeit, wo in unserem Pommerlande der gesammte Elementarunterricht noch ganz in dem alten herkömmlichen Mechanismus

* Fibel oder Erstes Uebungsbuch für Kinder. Berlin bei G. Reimer.

befangen war, dazu mitwirken ſollte, eine völlige Umgeſtaltung desſelben dadurch herbeizuführen, daß mit der erſten Buchſtabenkenntniß und den erſten Vorübungen zum Leſen von dem Eintreten der Kinder in die Schule an auch ſchon die erſten Zeichen- und Schreibübungen, die Anfangsgründe der Zahlenlehre und Raumlehre in unſere Grundſchulen gebracht würden, da man bis hieher Lernen des A-B-C, Buchſtabiren, Leſen, Schreiben und Rechnen als Stufen betrachtet hatte, durch welche der Unterricht nothwendig fortſchreiten müſſe, von denen aber die beiden letzteren von Vielen gar nicht erreicht und nur gegen Zahlung eines beſonderen Schulgeldes gelehrt wurden, von Raumlehre man in unſeren Schulen aber noch gar nichts gehört hatte, — ein Zweck, zu deſſen Erreichung in unſerer vaterländiſchen Provinz das Büchlein das Seinige beigetragen und auch mit Erfolg beigetragen hat, wenn ſeine Beſtimmung für die Pommer'ſche Jugend nun vielleicht auch bald erfüllt und dieſes Wort zu ſeiner Rechtfertigung auch ſeine Leichenrede ſein ſollte. — Auf die für dieſen Zweck aufgenommenen Vorübungen zur Zahlenlehre, zur Raumlehre und zum Schreiben folgen dann die Vorübungen zum Leſen, welche, wie in andern Fibeln, nach der vorzüglich durch Häufung der Lautbeſtimmungen (Conſonanten) zunehmenden Schwierigkeit der Sylbenbildung und des Sylbenleſens geordnet ſind. Die Voraufſtellung der bedeutungsloſen Sylben iſt ſchon in einem früheren Bruchſtücke beſprochen und die Begründung dieſes Verfahrens verſucht worden. Dazu bemerke ich nur noch, daß auch in dem als „Siebente Stufe" bezeichneten Abſchnitte über Sylbenabtheilung mit beſtimmter Abſicht von dem ſonſt gewöhnlichen Lehrgange, der vom Leichteren zum Schwereren fortſchreitet, abgewichen und das Schwerere in einer Reihe von Eigennamen voraufgeſtellt iſt, um die Kinder zu nöthigen, die Sylbenabtheilung ganz nach den voraufgegangenen Regeln vorzunehmen und dieſe dadurch tief einzuprägen, nicht aber die ganzen Wörter aus den nur oberflächlich angeſchaueten Bildern ſogleich errathen zu wollen. Doch ſind dabei größtentheils ſolche Eigennamen gewählt, welche das Kind im nachfolgenden Schulunterrichte beim Leſen der Bibel oder bei der Erdbeſchreibung noch oft vor Augen bekommen wird und für welche eine Leichtigkeit des Erkennens daher wünſchenswerth iſt.

Die darauf folgenden Leſeſtücke bilden nun den eigentlichen Leſeſtoff, d. h. denjenigen Stoff, welcher nicht bloß auf das Leſen vorbereiten, ſondern welcher wirklich geleſen und an welchem ein fertiges und gutes Leſen erlernt werden ſoll. Sie ſind aus den Denk- und Sprechübungen entnommen und bilden gewiſſermaßen einen Auszug aus denſelben, obgleich ſie in ihrem öffentlichen Erſcheinen den letzteren, die

aber in der Handschrift längst vorhanden gewesen und im Seminar und dessen Uebungsschule gebraucht waren, beträchtliche Zeit voraufgegangen sind. — Für die Beurtheilung dieser Denk- und Sprechübungen, welche in ihrer 1850 erschienenen vierten Auflage vielleicht ihre Mission für das Elementarschulwesen erfüllt haben, möge, was den Namen betrifft, hier bemerkt werden, daß unter „Denken" dabei die gesammte geistige Thätigkeit des Kindes, sein Ausbilden durch Sinnenwahrnehmung gewonnener Anschauungen zu fest umgrenzten und gestalteten bleibenden inneren Vorstellungen, sein Urtheilen, Vergleichen, Erinnern u. s. w., unter „Sprechen" der körperliche Ausdruck solcher geistigen Thätigkeit zur Mittheilung durch Rede und zur Aufnahme für Andere durch das Gehör verstanden werden soll. Damit wird dann von selbst die mißverständliche Auffassung wegfallen, welche hie und da in Aeußerungen von Beurtheilern hervorgetreten ist, welche wahrscheinlich bei dem Titel stehen geblieben sind und sich mit dem Inhalte des Buches nicht weiter befaßt haben, als sei es hier auf die Belehrung über logische Denkformen und Denkgesetze und auf die methodische Einübung derselben für sechs- bis achtjährige Kinder abgesehen, nach welcher man diese Denk- und Sprechübungen mit „Krause's unmittelbaren Denkübungen" und verwandten Schriften zusammengestellt hat, von denen sie sich im tiefsten Grunde wesentlich unterscheiden. Wer mit Pestalozzi's ursprünglichen Bestrebungen und dessen ersten Elementarbüchern bekannt ist (eine Bekanntschaft, welche sich bei unseren jüngeren Pädagogen kaum noch irgendwo findet), wird den inneren Zusammenhang dieses Lehrmittels mit „Pestalozzis Buch der Mütter" und ihren Ursprung von dorther, gleichzeitig aber auch ihre von Anfang her durch das Ganze gehende Abweichung von demselben, leicht erkennen. Nach Pestalozzi sollte die Selbstbetrachtung, und zwar zunächst die Betrachtung des eigenen Körpers als einer Welt im Kleinen (eines Mikrokosmos), den Uebungsstoff darbieten, an welchem die geistige Kraft zu erwecken, anzuregen und für die immer fortschreitende, sich in immer größerem Umfange ausdehnende Auffassung des unendlichen Weltganzen (des Makrokosmos) uud seiner selbst im Zusammenhange mit demselben zu kräftigen sei, wogegen diesen Denk- und Sprechübungen die Ansicht zum Grunde liegt, daß der Gang bewußter geistigen Entwickelung zur Erkenntniß der Dinge nicht von innen nach außen, sondern umgekehrt von außen nach innen gehe, daß das Kind im natürlichen Gange seiner Entwickelung durch den in ihm sich regenden und allmählig immer mehr hervortretenden inneren Bildungstrieb zur Wahrnehmung der äußeren Gegenstände in seiner Umgebung angereizt werde und daß sein Beobachtungsvermögen erst durch aufmerk-

same Betrachtung dieser äußeren Gegenstände geübt, geschärft und gekräftigt werden müsse, ehe es zu sich selbst zurückkehren und sich selbst zum Gegenstande seiner Betrachtung machen kann. Wenn man daher diesen Unterricht lieber „Anschauungsunterricht" oder „Uebung in sinnlichen Wahrnehmungen" oder mit ähnlichen Ausdrücken benennen will, so mag dieß immerhin geschehen; doch wird dabei die eigentliche Bestimmung des Unterrichtes offenbar in zu beschränkter Weise angedeutet. — Was nächst dem Namen den eigentlichen Inhalt dieses Unterrichtes anbetrifft, so möge dabei nicht unbeachtet bleiben, was schon der Titel des Buches als ihre Bestimmung angibt, daß die Denk- und Sprechübungen sein sollen „eine naturgemäße Grundlage für den gesammten Unterricht, insbesondere für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen", nicht eine für die Jugend des Volkes zurechtgeschnittene und faßlich dargestellte Denklehre, zu welcher es in der Volksschule überhaupt nicht kommt, auch nicht schon selbst Sprachunterricht zur Aneignung einer Sprachlehre, sondern nur Grundlage des ersten Sprachunterrichtes, der Boden, aus welchem dieser emporwachsen und seinen ersten Nahrungsstoff entnehmen soll daher sie auch nicht ohne Absicht Sprechübungen und nicht Sprachübungen genannt sind, was man hie und da getadelt hat. Das Kind bringt bei seinem Eintritt in die Schule eine beträchtliche Menge von gesammelten und ins Innere aufgenommenen Vorstellungen schon mit; aber sie liegen darin noch als ungeordnete chaotische Masse, in welche noch erst Ordnung und feste Gestaltung gebracht werden muß, damit ein inneres, der äußeren Wirklichkeit entsprechendes Bild des Weltganzen in der Seele des Kindes sich daraus bilde, so weit der menschliche Geist dieses Weltganze überhaupt zu erfassen und in sich aufzunehmen vermag. Dahin zu gelangen, soll dieser Unterricht ihm die erforderliche Hülfe darbieten. Diese Hülfsleistung zur Verbindung und Anordnung der gewonnenen Anschauungen, um zu einer deutlichen und festen Gestaltung des Ganzen und seiner Bestandtheile zu gelangen, kann nun nach verschiedenen Beziehungen geschehen, nach örtlichen Verhältnissen, nach der Uebereinstimmung oder Verschiedenheit derjenigen Einzeldinge, aus welchen das Ganze besteht, nach den verschiedenen Lebenskreisen, in welchen sich die lebenden Wesen bewegen, nach den verschiedenen Beziehungen zu den Menschen, welchen sie dienen und von welchen sie für ihre eigenen Zwecke gebraucht werden, nach den verschiedenen Beschäftigungen, Gewerben, Kunstäußerungen, wodurch sich der Mensch die ihn umgebende äußere Natur dienstbar macht und sie für seine besonderen Lebenszwecke umgestaltet, und nach anderen Rücksichten. Nach dem Vorgange Pesta-

...ferner habe ich die dem Kinde vorzuführenden Anschauungen nach den verschiedenen Sinnen, durch welche die Wahrnehmung erfolgt, und nach den allgemeinen Formen, Eigenschaften und Zuständen, unter welchen, mit welchen und in welchen sie dabei zur Erscheinung kommen, zusammengestellt und geordnet (Ganzes und Theile des Ganzen, Zahl, Ort, Farbe, Gestalt, Größe, Richtung, Schall u. s. w.), um dadurch die sinnliche Mannigfaltigkeit der Einzeldinge zu einem Gesammtbilde im Innern des vorstellenden Subjectes zu einigen. Wenn dieser Gang nach Form und Inhalt von Manchen als zu trocken bezeichnet worden ist, so diene darauf zur Antwort, daß das Buch nicht für Schüler, sondern für Lehrer, nicht zur Ergötzung, sondern zur Belehrung geschrieben ist, damit ihnen darin der Stoff zu ihren Unterredungen mit den Kindern dargeboten und der Gang solcher Unterredungen hat vorgezeichnet werden sollen, daß aber die Belebung solches Stoffes nicht aus dem Buche kommen kann, sondern aus dem Munde und dem eigenen Leben des Lehrers in ihn übertragen werden muß.

Diesen Inhalt der Denk- und Sprechübungen in einem kurzen Abriß den Kindern als ersten Lesestoff zu übergeben, ist mir als das angemessenste erschienen. Nach dem Voraufgegangeneu soll der erste Lesestoff nicht ein so lebhaftes Interesse der Kinder erwecken, daß sie dadurch fortgerissen und von der Auffassung der äußeren Formen und Erlangung einer sicheren Lesefertigkeit abgezogen werden; er soll aber doch vollständig ausgedrückte Gedanken vorführen, welche dem Kinde verständlich und leicht faßbar sind, damit nicht durch nothwendig werdende weitläufige Erläuterungen die Aufmerksamkeit von dem Lesen abgezogen und auf Fremdartiges, dem Zwecke der Beschäftigung nicht Entsprechendes, hingelenkt und zerstreut, dem Kinde aber dabei doch genügender Anlaß dargeboten werde, aus den gesprochenen einzelnen zu verbundenen Wörtern Sinn und Bedeutung zu entnehmen, Gedanken zu bilden und dadurch auch zu angemessenem Ausdruck und guter Betonung beim Lesen zu gelangen. Für diesen Zweck schien mir nun der dem Kinde bereits bekannte Inhalt der Denk- und Sprechübungen besonders geeignet. Die Denk- und Sprechübungen selbst sind in mündlicher Unterredung voraufgegangen und ihr sachlicher Inhalt ist dem Kinde vorgeführt worden; es findet hier also einen ihm dem Inhalte nach bekannten und ihm leicht verständlichen Lesestoff, durch welchen es nicht über das Gebiet eigener Erfahrungen und Anschauungen hinausgeführt wird. Langweilig und trivial wird er dem Kinde darum nicht sein; denn das Kind vernimmt auch Bekanntes gern mehr als einmal und hat insbesondere Freude daran, wenn es bei eigenem Suchen auf

Bekanntes stößt und Bekanntes findet. Langweilig und trivial wird er nur, wenn der Lehrer ihn langweilig und schlendrianmäßig behandelt; unter solcher Behandlung wird es aber auch der dem Kinde interessanteste und anmuthigste Stoff, werden es auch die lieblichsten Lieder, die bloß hergeleiert, und die anziehendsten Geschichten, die halb oder ganz auswendig gelernt nur hergeplappert we den, während der eifrige, lebhafte und für seinen Beruf begeisterte Lehrer auch dem trockensten Stoffe Leben einzuhauchen und die Theilnahme des Kindes dafür zu gewinnen weiß.

Das Lesen selbst ist nach drei Stufen geordnet, welche als Sylbenlesen, Wörterlesen und Lesen nach Sätzen oder zusammenhangendes Lesen, bezeichnet sind. Sylbenlesen und Wörterlesen sollen aber nicht als selbstständig aufgefaßt und nicht für sich allein behandelt werden, sondern nur als Vorstufen zur Vorbereitung auf das eigentliche Lesen, das zusammenhangende Lesen, dienen, worauf alles Voraufgegangene hinzielt und mit welchem der Elementarunterricht im Lesen seinen Abschluß erhält. Es ist eine ganz falsche Auffassung meiner Absicht bei Anordnung dieses Lesestoffes, wenn angenommen wird, daß jede dieser drei Stufen unabhängig von der anderen behandelt und zur folgenden erst vorgeschritten werden soll, nachdem die voraufgegangene längere Zeit für sich allein geübt ist und der Schüler die vollendete Fertigkeit in solcher Art des Lesens erworben hat. Beim Sylbenlesen und Wörterlesen wird, wenigstens wenn dasselbe an zusammenhangenden Sätzen geübt wird, jederzeit auf eine unnatürliche Weise etwas zerrissen, was seinem Sinne und seiner Bedeutung nach, also nach einer ſ wahren wesentlichen Bestimmung, zusammengehört und nur durch seine Verbindung zu einem größeren Ganzen seine Geltung erhält. Dieß wird auch schon vom Kinde gefühlt und unbewußt strebt es nach einer Verbindung des unnatürlich Zerstückelten, die es durch das Hinüberziehen eines singenden Tones von einer Sylbe zur andern, von einem Worte zum anderen zu bewirken sucht, — die Hauptursache des beim Lesen in unseren Grundschulen, besonders beim Chorlesen, uns so widerwärtig entgegentretenden Singsanges, welcher einmal eingewurzelt nachher vielleicht während der ganzen Schulzeit der Aneignung eines guten Lesetones hinderlich bleibt. Eine in dieser Art zu Stande gebrachte Verbindung des Zerstückelten ist aber eine ganz falsche und zweckwidrige und es muß vom ersten Anfange her verhütet werden, daß sie in der Schule auftrete oder gar die Herrschaft gewinne. — Beim Sylbenlesen ist es Hauptzweck der ganzen Uebung, daß jeder Sylbe ihr Recht widerfahre, daß sie nach allen ihren Bestandtheilen, ohne ein Hinzusetzen oder Weglassen einzelner derselben,

rein und deutlich ausgesprochen werde, und damit dieß geschehe, muß sie sich als ein Ganzes darstellen, was sie auf dieser Stufe auch wirklich ist, ein Mannigfaltiges, durch das Zusammenfassen in einen Stimmansatz oder durch das Anschließen an einen Laut (Vocal), zu einer Einheit verbunden, und dieses Ganze stellt sich als solches am einfachsten dadurch dar, daß jede Sylbe von der anderen durch eine Pause, durch ein völliges Stillschweigen, getrennt und ganz geschieden wird. So lange man es nun mit bedeutungslosen Sylben oder mit unzusammenhangenden einsylbigen Wörtern zu thun hat, macht sich die Sache von selbst und die Uebung ist abgemacht, wenn die Sylben richtig und genau ausgesprochen sind. So wie es aber zum Lesen mehrsylbiger Wörter kommt, darf dieß Lesen abgerissener Sylben nicht mehr lange für sich betrieben, vielmehr muß dem unbewußten Verlangen der Kinder nach einer auch äußeren Verbindung des innerlich für den Geist Verbundenen und durch Vereinzelung der Sylben unnatürlich Getrennten Befriedigung gegeben werden. Zu dem Ende werden die zur Uebung hingestellten Lesestücke erst einmal oder etlichemal nach Sylben, und zwar jetzt absichtlich ohne Betonung, indem allen Sylben das gleiche Gewicht für die Aussprache gegeben wird, gelesen und dieß so oft und so lange, bis alle Schwierigkeiten, die sich in den einzelnen Sylben darbieten könnten, gehoben, bis alle Sylben den Kindern bekannt geworden sind und nach allen ihren Bestandtheilen von ihnen leicht, genau und richtig gelesen nnd ausgesprochen werden können. Dann werden die getrennten Sylben, wie sie als mehrsylbige Wörter zusammengehören, als Wörter wiederholt und mit genauer und scharfer Betonung, anfänglich mit einer über das gewöhnliche Maß hinausgehenden Hervorhebung des Wortaccentes, damit er den Kindern zur deutlichen Erkenntniß und zum Bewußtsein komme, als Wörter ausgesprochen, ohne von vornherein das in fader Eintönigkeit, in Gleichgültigkeit gegen alle Betonung oder in falscher Betonung einherschreitende Lesen aufkommen zu lassen. Keine Lehrstunde darf nun schließen, ohne daß die durch Vereinzelung getrennten und anfänglich auch für das Gesicht abgesondert hingestellten Sylben als Wörter verbunden und als solche zur Bedeutung gelangt sind. — — Das Sylbenlesen fällt im Ganzen genommen mit den Vorübungen zum Lesen zusammen und wird mit denselben vollendet, dient aber von da ab noch als Vorbereitung auf ein nachfolgendes Lesen einer höheren Stufe und kann als solches von dem Lehrer so lange fortgesetzt werden, als es noch einer solchen Vorbereitung zur Hebung der für den Anfänger sich darbietenden Schwierigkeiten bedarf, muß aber auch nicht länger unnöthig fort-

gesetzt werden, es sei denn, daß man es späterhin noch hie und da beim Vorkommen schwerer und dem Kinde unbekannter Wörter, besonders neuer Eigennamen oder fremder Wörter mit ungewohnten Buchstabenverbindungen, in Anwendung kommen läßt.

Das Wörterlesen soll die Kinder dahin führen, jedes längere oder kürzere Wort richtig aufzufassen, dabei die zum mehrsylbigen Worte gehörigen Sylben ununterbrochen aneinander zu reihen, in jedem solchen Worte die rechte Sylbe durch den Accent, sei es Haupt- oder Nebenaccent, hervorzuheben und dadurch das Mannigfache des Wortes zur Einheit zu bringen. Auch beim Wörterlesen wird, wenn gleich durch den Inhalt der Wörter im Kinde schon Einzelvorstellungen erweckt und vorgeführt werden, insofern es auf zusammenhangende Sätze angewandt wird, das seinem inneren Wesen nach Verbundene noch immer zerrissen und zerstückelt und dadurch in dem Kinde ein Gefühl des Unbefriedigtseins hervorgerufen. Um dieses nach Möglichkeit zu verhüten, werden dem Kinde zuvörderst in einer Reihe von Lesestücken, welche fast ausschließlich zur Uebung im Wörterlesen bestimmt sind, Reihenfolgen vereinzelter Wörter vorgeführt, bei denen es von selbst einleuchtet, daß sie absichtlich in dieser Vereinzelung hingestellt sind und gar nicht zu Sätzen verbunden werden sollen, noch können. Es sind Aufzählungen von Wörterreihen, welche in gedrängter Kürze die Ergebnisse dessen vorführen, was in den Denk- und Sprechübungen hinsichtlich der durch Sinnenwahrnehmung erworbenen Anschauungen und dadurch gewonnenen Vorstellungen besprochen und nun hier in einen Gesammtüberblick zusammengestellt ist: die Namen der Dinge in der Schulstube und in von da aus sich immer erweiternden Raumgebieten, im Hause, im Garten, auf dem Felde ꝛc. — die Namen des Ganzen und seiner Theile, — der Farben, — die Ausdrücke zur Bezeichnung der Größe, Gestalt und Richtung, — der verschiedenen Töne und Arten des Schalles, — der Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch und Geschmack, — der Ruhe, der Bewegungen und Thätigkeiten, — der verschiedenen Beschaffenheiten und Umstände, unter welchen erstere sich zeigen. Nur ausnahmsweise sind in diesen Abschnitten erst einige Wortverbindungen (Fleischer oder Schlächter, — Getreide und Feldgewächse, — zwei Arme und zwei Beine) und weiterhin einige kurze und leicht verständliche Sätze (Jeder Körper nimmt einen Raum ein) den vereinzelten Wörtern eingemengt, um die Ahnung, daß auch diese Uebung nur Vorstufe einer höheren sein solle, anzuregen und letztere als eine aus dem Bisherigen mit Nothwendigkeit hervorkeimende anzudeuten. Die einzelnen Wörter werden als solche gelesen und so

ausgesprochen, daß jedes derselben sich schon in der völligen Absonderung von dem voraufgehenden und nachfolgenden durch eine dazwischen eintretende kurze Pause und durch den sich hebenden und senkenden Ton als ein Ganzes darstellt. Stetige und ununterbrochene Aussprache der zu einem Worte gehörigen Sylben, das Hervorheben der Accentsylbe oder der in einem Worte etwa vorhandenen beiden Accentsylben, so wie deren Unterscheidung von einander und von den halbtonigen und ganz tonlosen Sylben, sind die Hauptmomente, auf deren genaue Einübung es hiebei ankommt, versteht sich ohne alle weitläufige theoretische und sprachlehrliche Erörterung. Bei den Wortverbänden und kurzen Sätzen werden erst die einzelnen Wörter in gleicher Art einzeln und abgesondert ausgesprochen und dann im Zusammenhange wiederholt, wie es Sinn und Bedeutung fordern (erst: Jéder - Körper - nimmt - éinen - Raum - ein. — — Dann Jeder Körper nimmt einen **Raum** ein). — Nach vollständiger Einübung dieser vorzugsweise für das Wörterlesen bestimmten Uebungsstücke wird letzteres nur noch als Vorbereitung zu einem bald nachfolgenden und auch als nothwendig erforderlich schon fühlbar gemachten zusammenhangenden Lesen nach Sätzen in Anwendung gebracht.

Mit dem vierzehnten Lesestücke der Fibel beginnen nun solche Stücke, welche bloß Sätze und Satzverbindungen enthalten und mit deren Einübung das elementarische Lesen seinen Abschluß erhalten soll. Ihrem Inhalte nach sind sie aus den Denk- und Sprechübungen, und zwar hauptsächlich aus der eilften (Ruhe und Bewegung), der zwölften (Zusammenhang der Dinge) und dreizehnten Uebung (Zeit) entnommen. Die eilfte Uebung bietet in der Betrachtung der Ruhe und der verschiedenen Bewegungen und Thätigkeiten (jede Thätigkeit ist ja auch Bewegung) mannigfache Anknüpfungspuncte dar, von welchen aus künftig ein Unterricht in den Realien, insbesondere in der Himmelskunde, Erdkunde, Naturkunde, sowohl in der Naturbeschreibung oder Naturgeschichte als in der Naturlehre, beginnen kann, und legt den ersten Grund zur Eintheilung der natürlichen Dinge nach ihren großen Hauptabtheilungen, zur Eintheilung derselben in die drei Naturreiche, nur noch mit Hindeutung auf das weitere Fachwerk der Eintheilung in Classen, Ordnungen und kleinere Abtheilungen, indem der Gang der Betrachtung vom Unvollkommneren zum Vollkommneren fortschreitet und beim Menschen, als dem höchsten Wesen der irdischen und sichtbaren Schöpfung, stehen bleibt. Aus der zwölften Uebung, welche sonst durch die Hinweisung auf den Zusammenhang der Dinge als Ursache und Wirkung, Bedingung und Bedingtes, Mittel und Zweck, Urbild und Abbild, Zeichen

und Bezeichnetes ꝛc., noch viele Anknüpfungspuncte für die Naturlehre darbietet und insbeſondere auch zum eigentlichen Sprachunterrichte hinüberführen ſoll, iſt für die Fibel nur dasjenige herausgehoben, was den Menſchen betrifft und ihn insbeſondere in ſeiner geſelligen Verbindung mit ſeinen Mitmenſchen darſtellt, wobei denn für das Kind nächſt der Veranſchaulichung der Verſchiedenheit menſchlicher Verhältniſſe nach Ständen, Gewerben und Beſchäftigungen, insbeſondere nur diejenigen Lebenskreiſe zur näheren Betrachtung vorgeführt werden, in welchen das Kind ſonſt lebt und ſeine eigenen bisherigen Lebenserfahrungen gemacht hat, die Familie und die Schule. — Aus der dreizehnten und letzten Uebung der Denk- und Sprechübungen, welche ſonſt in das ganze große Gebiet der Geſchichte hinüberführen ſoll, iſt für das noch mit der Fibel beſchäftigte Kind nur dasjenige herausgehoben, wodurch es als Menſchenkind auf das höchſte Ziel ſeiner Beſtimmung hingeleitet und zu der Grenze geführt wird, bei welcher, nach voraufgegangener allgemeiner Erweckung und Anregung des religiöſen Sinnes und nach Mittheilung der dem folgenden Unterrichte zur Grundlage dienenden Erkenntniß, der eigentliche Religionsunterricht beginnen kann, welcher doch nur in der Erzählung, Wiederholung und Einprägung der einfachſten und dem Erfahrungskreiſe der Kinder am nächſten liegenden bibliſchen Geſchichten des A. und N. T. beſtehen wird. Eine kleine Auswahl bibliſcher Sprüche, welche das geſammte Glaubensleben des Kindes umfaſſen und wie ſich dasſelbe auf der gegenwärtigen Alters- und Bildungsſtufe in ſeiner Anwendung auf's Leben darſtellen müſſe, macht den Schluß des Ganzen.

Was die äußere Form und Anwendung dieſer Leſeſtücke betrifft, ſo iſt die Abſicht dahin gegangen, ſie ſo aufzuführen und an einander zu reihen, daß ſowohl für das Verſtändniß, als für die zu gewinnende Leſefertigkeit und den Leſeausdruck ein Fortſchritt vom Leichteren zum Schwereren ſtattfinde. An die ganz einfachen Sätze, welche ſchon in den für das Wörterleſen beſtimmten Leſeſtücken vorgekommen ſind, reihen ſich hier theils ähnliche von gleicher Einfachheit an, theils kleine Satzgebinde, letztere aus zwei oder drei kleinen Sätzen beſtehend und in leicht faßlicher Verbindung an einander gefügt. Mit der zunehmenden Schwierigkeit des Verſtändniſſes und der ſich erweiternden Ausdehnung des Gebietes, worauf das Kind ſeine geiſtige Betrachtung zu richten hat, werden auch die Satzgebinde umfaſſender, bis ſie zu einem Aufbau leichter Perioden anwachſen, als dem Endziel, bis zu welchem der elementariſche Leſeunterricht führen ſoll, ohne daß jedoch dieſes Fortſchreiten zum Schwereren und Umfaſſenderen in ängſtlich regelrechter

Reihenfolge bewirkt, vielmehr nur in einem freieren, durch den Inhalt beſtimmten Gange durchgeführt iſt.

Dieſe Leſeſtücke mögen nun von den ſchwächſten Schülern der Claſſe in vorgeſchriebener Weiſe erſt nach Sylben und dann nach Wörtern einmal und etlichemal, überhaupt aber ſo oft und ſo lange geleſen werden, bis alle Schwierigkeiten für die Ausſprache der einzelnen Beſtandtheile überwunden ſind. Dann werden die bisher vereinzelt ausgeſprochenen Sylben und Wörter zu Sätzen verbunden und als Sätze ausgeſprochen, indem der Lehrer dieſen weitern Fortſchritt zu einer höheren Stufe des Leſens etwa in folgender Art zu Stande bringt:

Leſeſtoff: Ueberall um uns her ist Luft. — Wir können die Luft nicht sehen; —

nach Sylben geleſen:

Ue - ber - all - um - uns - her - ist - Luft. — Wir - kön - nen - die - Luft - nicht - se - hen; —

nach Wörtern geleſen:

Uéberáll - um - uns - her - ist - Luft. — Wir - können - die - Luft - nicht - sehen.

Lehrer: Was im Leſebuche gedruckt (oder geſchrieben) ſichtbar vor uns ſteht, hat ein Anderer früher gedacht, ausgeſprochen und niedergeſchrieben und er redet dadurch zu uns aus der Schrift noch jetzt. Wir Leſende ſollen es ihm nachſprechen und nachdenken und es den uns Zuhörenden ſo vorſprechen, wie er es ſprechen würde, wenn er jetzt redete und uns den Inhalt mündlich mittheilen wollte. Unſer Leſen muß daher ſo lauten, wie wir ſprechen würden, wenn wir einem Anderen den Inhalt dieſer Worte in mündlicher Rede erzählen wollten. Je deutlicher wir es ihm hiebei ſo ausſprechen, daß er es ſogleich richtig und leicht verſteht, deſto beſſer iſt unſer Leſen. Wenn aber Einer dem Anderen im wirklichen Leben Gedanken mittheilen will, ſo hören wir Niemand in folgender Art ſprechen:

Wir - kön - nen - die - Luft - nicht - se - hen;

auch ſo nicht:

Wir - können - die - Luft - nicht - sehen.

Sprecht nun einmal beide Sätze ſo aus, wie ihr ſie ſprechen würdet, wenn ihr den Inhalt einem Anderen, der eure Gedanken noch nicht kennt, mittheilen und erzählen wolltet!

Kinder. Ueberáll um uns her ist **Luft.** — Wir können die Luft nicht **sehen.**

Lehrer. Wenn ihr das jetzt Geſprochene mit dem Vorherge-

ſprochenen vergleicht, ſo wird ſich euch zweierlei als Hauptunterſchied zeigen.

Erſtens: Diejenigen Wörter, welche ſo zuſammen einen vollſtändigen Gedanken ausdrücken und einen Satz bilden, werden in ununterbrochener Folge, ohne trennende Zwiſchenpauſen, geſprochen, um dadurch anzuzeigen, daß ſie zuſammengehören und nur Einen Gedanken ausdrücken.

Zweitens: Nicht alle zu einem Satze gehörigen Wörter werden mit gleicher Kraft und gleichem Nachdrucke der Stimme ausgeſprochen. In dem erſten Satze wird das Wort Luft am kräftigſten geſprochen, weil es dasjenige Ding benennt, von welchem etwas ausgeſagt wird, das hier als ein neues vorgeführt wird, da vorher vom Waſſer die Rede geweſen iſt, um den Zuhörer darauf recht aufmerkſam zu machen. Nächſt dieſem wird das Wort überall am ſtärkſten hervorgehoben, weil es Dasjenige angibt, was durch die Rede dem benannten Gegenſtande, der Luft, beigelegt wird. Auch unter den noch verbleibenden vier Wörtern iſt ein Unterſchied in Hinſicht auf die Kraft der Stimme, mit welcher ſie geſprochen werden; doch wollen wir für jetzt davon abſehen, um nur erſt die Hauptunterſchiede recht genau aufzufaſſen. — In dem zweiten Satze wird das Wort Luft nicht mehr ſo kräftig hervorgehoben, weil es durch den voraufgegangenen Satz als Gegenſtand der Rede ſchon bekannt geworden und von dem aufmerkſamen Hörer als ſolcher aufgefaßt iſt; die Hauptſache in dieſem Satze iſt dasjenige, was der Luft beigelegt und von ihr ausgeſagt wird, und dieſes wird durch das Wort sehen bezeichnet, welches daher hier den kräftigſten Druck der Stimme erhält; indeſſen iſt dabei das Wort Luft doch feſtzuhalten als der Name desjenigen Dinges, welchem in dieſem Satze etwas beigelegt wird und von welchem im Folgenden noch mehr geſagt werden ſoll. Zwar weiſet das Wörtchen wir auf diejenigen Perſonen hin, welche dieſe Wahrnehmungen machen, im vorliegenden Falle auf uns ſelbſt, die wir dieß ſprechen; aber aus dem ganzen Zuſammenhange der voraufgegangenen und der nachfolgenden Rede geht deutlich genug hervor, wie der Redende und der Hörende längſt darüber einverſtanden ſind, daß hier von lauter Wahrnehmungen die Rede iſt, welche Menſchen machen, zu denen ſie beide auch gehören, und daß es hier nicht auf jene Wahrnehmungen ſelbſt ankommt, ſondern auf die Erkenntniß, welche dadurch über die uns umgebenden Dinge gewonnen wird; daher auch das Wörtchen wir, als nur etwas ganz Bekanntes andeutend, hier nicht durch die Rede hervorzuheben iſt. — Dieß der Anfang der Lehre vom Redeaccent, welche im Folgenden nach und nach weiter geführt

wird. Es darf dabei wohl kaum erwähnt werden, daß dieſe Erläuterungen nur der Kürze wegen als ein zuſammenhangender Vortrag des Lehrers vorgeführt ſind, daß in der Schule aber das hier Geſagte in Fragen zu zergliedern iſt und daß die Kinder dabei zum Selbſtfinden der Hauptergebniſſe anzuregen ſind. — Auch die Bemerkung mag hier noch ihre Stelle finden, daß es ganz verwerflich iſt, wenn Lehrer hier in der Fibel, wie nachher in einem höheren Leſebuche, in Einer Stunde immerfort weiter leſen laſſen, ſo weit ſie dabei kommen können. Bei ſolchem Verfahren wird das Büchlein in wenigen Stunden ganz durchgenommen und von dem Kinde, welches bei der Wiederholung immer nur längſt Bekanntes vorzufinden glaubt, der Leſeſtoff mit Gleichgültigkeit und ohne die erforderliche Aufmerkſamkeit wiederholt und daher ſchlecht geleſen. Vielmehr muß in jeder Leſeſtunde ein nicht zu großer Abſchnitt erſt von den Anfängern, wo es nöthig iſt, nach Sylben und Wörtern, dann von den weiter Vorgeſchrittenen zuſammenhangend nach Sätzen geleſen, mit ſteter Verbeſſerung des noch vorhandenen Fehlerhaften mehrmals wiederholt, dann auch von den Schwächeren nachgeleſen und dieſes Wiederholen ſo lange fortgeſetzt werden, bis die höchſte Stufe der Vollendung in Fertigkeit, deutlicher Ausſprache und guter Betonung, ſo weit ſie für Kinder dieſes Alters überhaupt erreicht werden kann, erzielt iſt. Das Leſen des ganzen Abſchnittes von Allen im Chor möge dann den Beſchluß machen. Bei dieſem Chorleſen halte der Lehrer mit unverbrüchlicher Strenge darauf, daß nicht ſogleich, ſo wie der Ruf „Alle!“ ertönt, von den Einzelnen ein anderer Ton angenommen und mit erhöheter Kraftanſtrengung geleſen werde, wie dieß in den Schulen gewöhnlich geſchieht. In ſolcher Weiſe angewandt wirkt das Chorleſen nicht fördernd, ſondern eher verbildend, und mag dann lieber ganz unterbleiben. Vielmehr ermüde der Lehrer nicht, immer auf's neue darauf hinzuweiſen, daß auch beim Chorleſen jeder Einzelne mit derſelben Kraft der Stimme und mit dem gleichen Ausdrucke derſelben zu leſen habe, wie er für ſich allein lieſt oder den Inhalt des vorliegenden Leſeſtoffes Anderen erzählend übergeben würde, und daß er nur in Hinſicht auf Zeitmaaß und Tonhöhe auf die anderen Leſenden merken und ſich ihnen anbequemen müſſe, um möglichſt einen ſolchen Einklang des Ganzen hervorzurufen, daß das Zuſammenleſen Vieler mit gleicher Deutlichkeit vernommen werde, wie das Leſen des Einzelnen, und überall den Eindruck eines zu wohltönender Einheit verbundenen Ganzen erwecke. So geübt wird es ſeine heilſame Einwirkung auf die ganze Schule nicht verfehlen, durch die verſtärkten Accente

auch die Stumpferen zum Bewußtſein deſſen bringen, was zu einem wohlbetonten und ausdrucksvollen Leſen erforderlich iſt, ſie zur Ausübung eines ſolchen in der Maſſe mit fortziehen und endlich ſie auch daran ſelbſt gewöhnen.

Aus dem Geſagten geht wohl zur Genüge hervor, daß der Endzweck, welchen ich bei Abfaſſung dieſes kleinen Lehrmittels, der Fibel, vor Augen hatte, nicht dahin ging, bloß ein Mittel an die Hand zu geben, woran das Leſen mechaniſch geübt werden ſollte, ſondern daß ich dabei von der Ueberzeugung ausging, das Leſenlehren und Schreibenlehren ſei der dieſem Kindesalter angepaßte erſte Sprachunterricht, wodurch Stoff für die Ausbildung des Sprachvermögens gegeben und auch in die ihm ſelbſt und der gewonnenen Entwickelungsſtufe entſprechende Form gebracht werden ſollte. Vergeblich iſt das hierauf gerichtete Bemühen nicht geweſen. Man hat den darauf hingerichteten guten Willen auch außerhalb des mir zunächſt überwieſenen Wirkungskreiſes dadurch anerkannt, daß man den in den Leſeſtücken dargebotenen Stoff ganz oder theilweiſe auch in andere ähnliche Leitfäden für den erſten Jugendunterricht aufgenommen hat. In dem mir zunächſt gelegenen Gebiete der Volksſchulen, auf welche ich einen tieferen Einfluß zu üben vermochte, iſt das Büchlein ſeit beinahe vierzig Jahren gebraucht worden und wird in vielen Schulen desſelben noch jetzt gebraucht. Tauſende haben daran gut leſen gelernt, wenn ſie von eifrigen und tüchtigen Lehrern dazu gut angeleitet wurden; andere Tauſende ſind nur zu einem ſchlechten Leſen gelangt, wie ſie auch beim Gebrauche jedes anderen Leitfadens nur dahin gelangt ſein würden, wenn die Lehrer bei ihrem alten gewohnten Schlendrian verblieben und nur mechaniſch, oft genug auch nur in einem durch Abrichtung erworbenen Gewohnheitstreiben langſam und theilnahmlos einherſchreitend, dabei verfuhren. Der Lehrer iſt und bleibt die Seele der Schule; ohne ſeine belebende und geiſtig durchdringende Einwirkung bleibt auch der beſtgeordnete Lehrgang und die beſtvorgezeichnete Lehrform ein todtes Maſchinenwerk. Darum darf aber der dem Lehrgegenſtande im Verhältniſſe zur geiſtigen Entwickelungsſtufe des Lernenden angepaßten guten Methode ihr Werth doch nicht abgeſprochen werden. Der tüchtige, eifrige und für ſeinen Beruf begeiſterte Lehrer wird bei Anwendung derſelben doch mehr leiſten, als bei einem bloß mechaniſchen oder einem mit dem inneren Weſen des Lehrgegenſtandes nicht in Einklang gebrachten Verfahren. Möge das Büchlein dazu mitgewirkt haben, einem Beſſeren Raum zu machen und ihm den Weg zu bereiten! In den meiſten der in der neueſten Zeit erſchienenen und mir zu Geſichte

gekommenen Leitfäden kann ich die Spuren dieſes herannahenden Beſſeren noch nicht erkennen, finde vielmehr darin, ſo ſtark auch die Nothwendigkeit der **Vertiefung** des Unterrichtes faſt überall betont wird, größtentheils nur die äußeren Anzeigen einer immer weiter um ſich greifenden und zunehmenden Verflachung, von welcher für die wahre und gründliche Ausbildung unſeres Volkes kein dauerndes Heil zu erwarten iſt.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Leben des zweiten Professors an der K. S. Landesschule zu St. Afra in Meißen, Dr. Joh. Gottl. Kreyßig, Ritter des K. S. V. Ordens, beschrieben von G. A. Friedrich, Diac. zu Leuben, und nebst Anhängen herausgeg. von M. A. H. Kreyßig, Pfarrer zu Beicha. Meißen 1854. 8.

Der am 22. Februar 1854 verewigte, fast ein halbes Jahrhundert für Beruf und Wissenschaft unermüdet thätige, als Gelehrter, Docent, Schriftsteller, lateinischer Dichter ausgezeichnete, als Mensch hochachtbare Kreyßig verdiente ohne Zweifel ein biographisches Denkmal. Dieses ist ihm durch die Pietät zweier seiner Schüler, wovon der eine sein Sohn, in obiger Schrift gesetzt, dieser auch ein Bildniß Kr.'s beigegeben worden, welches jedoch seine heitern Züge wenig treu wiedergibt. Die Schrift zerfällt, wie ihr Titel zeigt, in zwei (sehr ungleiche) Hälften, die Lebensskizze S. 1—56 und fünf Anhänge S. 59—182. Mit letzterer zu beginnen, enthält Anhang I. unter der Ueberschrift: Epigrammata aliique lusus einen Nachwuchs kleinerer lateinischer Gedichte, aus seiner Hinterlassenschaft ausgewählt und, nach Kr.'s Sitte, mit Belegen aus den classischen Dichtern begleitet, nebst vier in Annaberg und Meißen gehaltenen lateinischen Festreden. Den Schülern und Freunden des Verstorbenen, welchen die Schrift zunächst gewidmet, sowie ihr Ertrag nach Abrechnung der Druckkosten als Beitrag zur Afranerstiftung für die Wittwen und Waisen der Meißener Fürstenschule bestimmt ist, wird auch dieses sein Vermächtniß willkommen sein. Wir bemerken hierzu, daß zwei im Erratenverzeichniß nicht aufgeführte prosodische Verstöße vorkommen, welche dem Dichter sicherlich nicht zur Last fallen. S. 62. Hic est bellus homo; nec fērax (st. *vērax*) fallit imago, dagegen S. 70 Eloquio dulci, quo vēra (st. *fĕra*) corda domat. Anhang II. umfaßt ein Verzeichniß sämmtlicher umfänglicherer Schriften, bez. Ausgaben von Classikern, mit Einschluß der Silvulæ Afranæ und Violaria Afrana (14 Nummern), der Programme und Journalaufsätze (30 N.), und der einzeln erschienenen Carmina oder lateinischen Gelegenheitsgedichte (25 N.). Der Unterzeichnete vermißt unter letzteren eine noch in seinem Besitz befindliche sapphische Ode: Carmen inter Academiæ Lipsiensis Solemnia Sæcularia — 1809 celebrata propositum (in Annaberg gedruckt), die seines Erinnerns gleichfalls von Kr. herrührt, wiewohl sein Name nicht genannt ist. Anhang III—V. Verzeichniß der während

ſeiner zehnjährigen Amtswirkſamkeit in Annaberg (als Conrector und Rector) von 1804—14 aufgenommenen Schüler — ſehr lücken- und fehlerhaft; dito ſeiner Amtsgenoſſen zu St. Afra von 1814—50; dito aller während ſeiner 36jährigen Amtirung daſelbſt anweſenden Alumnen und Externen.

Den voranſtehenden Haupttheil des Buchs oder das Leben Kreyßigs bezeichnet der zuerſt genannte Herausgeber, Hr. Friedrich, ſelbſt als ein „Product der Pietät", woran die Kritik hoffentlich keinen ſtrengen Maßſtab legen werde. Sie darf es allerdings nicht. Wer ein Lebensbild erwarten wollte, mit pſychologiſchem Tiefblick und von künſtleriſcher Hand gezeichnet, würde nicht befriedigt ſein. Kr.'s Lebensverhältniſſe waren ſehr einfacher Art und nicht reich an Wechſeln. So war auch ſein Weſen und Umgang bürgerlich ſchlicht, harm- und kunſtlos, treuherzig, heiter, unbefangen, hingebend, dabei doch mit Geiſt gewürzt. Inſofern hatte ſein Biograph nicht einmal tief zu greifen, wie es bei Männern nöthig wird, deren Gepräge durch wechſelvolle Schickſale normirt, deren urſprüngliche Subjectivität in des Lebens Mühen und Reibungen vielfach durchkreuzt und in fremdartige Bahnen gelenkt worden iſt. Auch werden in dem umrißartigen Bilde, welches der Verfaſſer aus biographiſchen Notizen zuſammengeſtellt und, um dasſelbe anſchaulicher zu machen, mit allerhand Arabesken oder Frescoanekdoten verziert hat, alle Schüler und Freunde Kr.'s den wackern, freundlichen Mann, den ſorglichen Lehrer, den kundigen Wegweiſer auf der Bahn der Wiſſenſchaft ohne Mühe wiedererkennen; ſie werden ſich nächſtdem freuen, Näheres über ſeine früheſten Beziehungen zu König, ſeinem Lehrer, Freunde und Collegen, ſowie das ihm von dieſem ſchon in früher Zeit geſtellte höchſt günſtige Horoſkop zu vernehmen, und die mitgetheilten Briefe an ihn von Fr. Jacobs und G. Hermann mit Theilnahme leſen. Was an Kr. vorzugsweiſe hervorſtach, war zuerſt ſein anmuthiges, von friſcheſtem Gedächtniß, Geiſtesgewandtheit, klar eindringlicher Beredtſamkeit und Lebendigkeit getragenes, durch Geſchmack veredeltes Lehrtalent, womit er ſo tief anzuregen, zu feſſeln, ſo nachhaltig zu wirken verſtand. Wenn dabei nicht in Abrede zu ſtellen iſt, daß auch er, nach Stockphilologen-Art, in frühern wie in ſpätern Tagen mehr als zu gern, mehr als erforderlich in Variantenkram, kritiſchen Subtilitäten und unpraktiſcher Farrago auf dem Lehrkatheder wühlte, ſo ſind doch hierdurch ſeine Lectionen ſchwerlich einem ſeiner beſſern Schüler verleidet worden, am wenigſten wohl ſeine Horazſtunden, wie auch der Unterzeichnete bezeugen kann und ihm vor Jahren wirklich bezeugt hat. Dieſer verließ das Annaberger Lyceum an demſelben Tag im März 1814,

wo auch Kr. der Schule valedicirte, um unmittelbar nachher die zweite Professur zu St. Afra anzutreten, und hatte am Abend jenes Tags die Freude, dem scheidenden Lehrer ein von ihm verfaßtes, von dem Cantor Neubert in Musik gesetztes und zu öffentlicher Aufführung gekommenes Gedicht unter Straßenmusik und Pechfackelglanz zu überreichen. Von den sechs Abiturienten jenes Tags ist er der einzige Ueberlebende, von der damaligen Prima in Annaberg sind nur noch sechs am Leben.

Kreyßig's donum didacticum kam zunächst seinen Schülern zu Gute. In weitern Kreisen dagegen hat ein Zweites, und was ihn vor sehr Vielen seines Fachs auszeichnete, volle Anerkennung gefunden: seines philologischen Wissens Tiefe und Schärfe, wenn auch vielleicht weniger Fülle und Umfang. Nicht als ob er deßhalb jener Elite von Humanisten beizuzählen wäre, deren Wesen, wie demjenigen eines Fr. Jacobs oder des trefflichen F. W. Tittmann, des Verfassers der „Blicke auf die Bildung unserer Zeit", das classische Alterthum seinen Adel und seine Seele eingehaucht hat; denn weder die Reproduction tibullischer Grazie in Kr.'s niedlicher Distichis, noch der den besten Römern abgelauschte lateinische Redefluß und notorisch classische Ausdruck reicht hierzu hin. Nur sehr wenigen Schulmännern, die da Jahr aus Jahr ein an Rohproducten zu gerben und, mit Voltaire zu reden, schmutzige Wäsche, woran gute Seife Verschwendung wäre, zu waschen haben, mag es gegönnt sein, mit ungetrübtem Blicke in den Spiegel der idealen alten Welt zu schauen, mit den Classikern Roms und Griechenlands, als der vornehmsten aller Gesellschaften, ohne mancherlei saures und bitteres Beigemisch zu verkehren. Kr. war auch, seiner Natur nach, viel zu ausschließlich Philologus und Kritikus, um in der höchsten Bedeutung des Wortes Humanist zu sein: sarkastisch und beißend, wiewohl ohne Böswilligkeit, wenn's ihm Noth zu thun schien, schnell gewappnet zu Angriff und Streit, doch auch hier nur um der Ehre der Sache willen. Was er nun aber als Philolog auf seinen speciellen und Lieblingsgebieten geleistet und genützt hat, durfte bei einer vollständigen Würdigung des Mannes am mindesten fehlen, und ist daher auch im Anhang zur biographischen Schilderung von einem Manne seines Fachs in sehr beifalls- und dankenswerther Weise nachgewiesen worden, wobei auch die jüngsten Worte des ihm so ebenbürtigen Kritz (in der epist. ad Wüstemann, welche dessen Ausgabe der salustischen Fragmente vorgesetzt ist), ihre verdiente Stelle gefunden haben. Wir unserer Seits bescheiden uns nach dem dort Beigebrachten, Kr.'s bleibende Verdienste um die Kritik des Salust, Vellejus Paterculus, besonders aber seines von ihm so preiswürdig geförderten Lieblings Livius ausführlicher darzulegen. Es

ſollte vorſtehende Anzeige aus der Feder eines ſeiner älteſten Schüler ein weiteres Zeugniß von Kr.'s geſegneter Wirkſamkeit für Wiſſenſchaft und Schule, kein tief eingehendes elogium ſein.

Leipzig. G. E. Köhler.

J. Köhler, Seminardirector in Grimma, Nebenſeminarien zur Vorbereitung auf den Volksſchullehrerberuf für gereiftere junge Männer aus allerlei Ständen. Grimma, Werl. 24 S.

Der Herr Verf. findet in unſrer gegenwärtigen Seminarbildung Mängel, die zwar nicht die intellectuelle Bildung der Schulamtscandidaten, ihr Wiſſen und Können betreffen, wohl aber ihre Haltung, die Befeſtigung ihres Charakters, den richtigen Tact in allerlei Verhältniſſen, insbeſondere die chriſtlich-religiöſe Durchbildung, welche erſt durch viel innere und äußere Erfahrung vollendet werden könne. Eine Beſeitigung dieſer Mängel ſei am erſten an den Lehramtsaſpiranten zu erreichen, welche bei Antritt ihres Bildungscurſus ein höheres Alter erreicht, mancherlei Lebensverhältniſſe kennen gelernt, vielfache Erfahrungen ſchon geſammelt haben. Er empfiehlt alſo „Nebenſeminare" für junge Männer von 19—30 Jahren, bei denen durch eine chriſtliche Familien- und Schulerziehung ein guter Grund gelegt, und die ſich, nachdem ſie in allerlei dienſtlichen Verhältniſſen, als Expedienten, Militärs, Handwerker, Künſtler oder herrſchaftliche Diener (wir ſetzen noch hinzu als Knechte) ꝛc. gelebt, und ſich durch Theilnahme am öffentlichen Gottesdienſt, Umgang, Lectüre ꝛc. fortgebildet hätten, zur Wahl des Berufs als Volksſchullehrer getrieben fühlten. Solche Lehrer würden einen Reichthum an Lebenserfahrungen und eine Kräftigung des Charakters in's Amt ſchon mitbringen, die von dem ewig nur geſchulten Seminariſten nicht zu erwarten ſein kann. In das Nebenſeminar ſolle ein ſolcher nur aufgenommen werden, wenn er von einem bewährten Manne vertreten würde, der über ſein inneres wie äußeres Leben Zeugniß ablegen könne.

Unſere Leſer ſehen, daß, wenn es dem Hrn. Verf. noch auf andere Autoritäten, als die Curtmanns, angekommen wäre, er ſich mit vollem Fug auf die Abhandlung von Scheibert in unſerer Revue (1853, Juli und Auguſt: Zur Reform der Volksſchule) hätte ſtützen können. Wenn dem Hrn. Verf. dieſe Anzeige zu Geſicht kommt, ſo bitten wir ihn, er möge nicht verſäumen, die citirte Abhandlung anzuſehen; er wird ebenſo ſehr an ihr eine Freude haben, wie wir an ſeiner Arbeit, die den Plan Scheiberts mit allen Details, die dem Seminardirector zu Gebote ſtehen,

zu ſtützen und als Lebensfähigkeit zu erweiſen vermag. Unſere Leſer aber, die ſich für die techniſchen Vorſchläge Hrn. Köhlers intereſſiren, mögen ja nicht verſäumen, die Broſchüre ſelbſt zur Hand zu nehmen.

Dr. Bidermann, die techniſche Bildung im Kaiſerthum Oeſterreich. Ein Beitrag zur Geſchichte der Induſtrie und des Handels. Wien, Gerold. 144 S.

Der Verf. ſieht in der neuen Organiſation des Realſchulweſens in Oeſterreich vom Jahr 1851 den Wendepunct des öſterreichiſchen Volkswirthſchaftsſyſtems; denn die techniſche Schule iſt das Mittel, um die perſönliche Tüchtigkeit neben dem Capital zu einem Factor des gewerblichen Lebens zu erheben; die techniſche Bildung verhilft beſſer, nachhaltiger und ſicherer als Mercantil- und Prohibitivſyſteme dem Güterleben des Volks zu Schwung und Blüthe. Die Realſchulen Oeſterreichs ſind nach dieſem Ziel hin als techniſche Schulen organiſirt. Der Verf. ſtellt uns nun hier aus amtlichen Quellen, mit zahlreichen Actenſtücken belegt, den Verlauf der Geſchichte dar, welche in dem neuen Status für die Realſchulen Oeſterreichs mündet. Seine Schrift iſt mithin nicht bloß für die Schulgeſchichte, ſondern auch für die Geſchichte der Induſtrie lehrreich, und wenn man mit ihm auch über die neue Realſchule ſelbſt verſchiedener Meinung ſein kann, ſo wird man doch ſeiner Schrift ihre Bedeutſamkeit nicht abſprechen können.

Der Verf. handelt zunächſt von den Anläſſen, welche das „Induſtrieſyſtem“ in Oeſterreich zur ſtaatlichen Geltung brachten, vom Prohibitivſyſtem, den Klagen darüber, dem Promemoria aus Tyrol von 1761 mit ſeiner Betonung des Bedürfniſſes techniſcher Bildung, dem Nachgeben der Regierung und der plötzlichen Rückkehr (1775) zu der alten Strenge der Prohibition.

Dazwiſchen inne fällt aber ſchon die Gründung der erſten techniſchen Schule Oeſterreichs, der Real-Handlungsſchule in Wien. Sie iſt ein Product des Mercantilſyſtems, und wenn nicht ſelber ſchon das, was man eine techniſche Anſtalt nennt, ſo doch als Fachſchule ein Präcedens für die Fachſchulen des Gewerbes. Der Verf. wird natürlich veranlaßt, einen Blick rückwärts auf Ratich, Comenius, Hecker ꝛc., das Collegium Carolinum in Caſſel, das gleichnamige Inſtitut in Braunſchweig ꝛc. zu werfen, und dann die ſpecielle Veranlaſſung zur Gründung der Real-Handlungsakademie in Wien, ihre Einrichtung und ihr Ziel vorzutragen.

Der folgende Abſchnitt behandelt die Lähmung ihrer Wirkſamkeit

unter der Fortdauer des Prohibitivſyſtems und des Gildenweſens, den Fortſchritt zu den Normal-, Induſtrie- und Hauptſchulen für Fabrikanten und Handwerker (ſeit 1771), bedingt durch den ſich hebenden Exporthandel. Solcher Schulen — Flachs- und Baumwollſpinnſchulen, Strick- und Nähſchulen, Schulen für Seidenwürmerpflege und Pflanzencultur — zählte Böhmen allein um 1787 über hundert. Die Verbeſſerung des Volksſchulunterrichts, die Beförderung des Zeichenunterrichts durch Joſeph II. hoben die Gewerbe. Das Einfuhrverbot von 1784 brachte aber ſofort wieder alles Angebahnte zum Stillſtand, und erſt ſeit 1795 iſt wieder ein Leben erſichtlich. 1804 werden Real- und Bürgerſchulen gegründet. Nun folgen das Joanneum in Gratz 1810, die Realſchule in Brünn 1811, die Centralbildungsanſtalt für Handel und Gewerbe in Wien nach Prechtls Plan, die Realſchulen in Brody, Lemberg, Trieſt, das Wiener Polytechnicum u. a. m. Ihre Frucht iſt das Aufblühen der Induſtrie und des Handels trotz des Prohibitivſyſtems. Allmälig wird die Regierung von deſſen Schädlichkeit überzeugt, und die neue Stellung des Staats ſeit 1848 in ſeiner Handelspolitik führt endlich die Reformen durch Graf Thun herbei, welche den gegenwärtigen Zuſtand des Realſchulweſens bedingen. Dieß meine Skizze des Inhalts, die zu näherer Kenntnißnahme veranlaſſen möge.

L.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

1. Dr. W. Zimmermann. Schulgrammatik der engliſchen Sprache. Erſter Lehrgang. Zweite verb. Aufl. Halle, Schwetſchke. 1854. Zweiter Lehrgang. 1854.
2. James N. Aubrey. Elementarbuch zur Erlernung der engliſchen Sprache, nach dem Ahn'ſchen und Seidenſtücker'ſchen Elementarbuche der franzöſiſchen Sprache. Dritte bed. verm. Aufl. Altona 1854. Verlagsbüreau.
3. C. Henry Biering. Engliſches Lehrbuch für Gymnaſien und höhere Schulen, ſo wie zum Privatunterricht. Mit einem Vorw. von Dr. Fr. Wimmer, Dir. des Fried.-Gymnaſiums zu Breslau. Breslau, 1854. Verlag von J. U. Kern.
4. F. A. Männel. Prakt. Engl. Sprachlehre. Erſter Theil. Formenlehre. Leipzig 1854, Merſeburger.
5. H. Plate. Vollſtändiger Lehrgang zur leichten, ſchnellen und gründlichen Erlernung der Engliſchen Sprache. I. Elementarſtufe. 2. Aufl. II. Mittelſtufe, 2. Aufl. III. Concluding Part. A Complete Course of Instruction in the English Language. IV. Blossoms from the English Literature. Hannover, Ehlermann.
6. C. G. Voigtmann. Vollſtändige Anleitung zur richtigen Ausſprache des Engliſchen. 1. Th. 2. wohlf. Ausgabe.

Derſ. Neun praktiſche Uebungen im richtigen Leſen und Sprechen des Engliſchen.

Derſ. William Mavor's English Spelling Book. Erſter Curſus. Zum Gebrauch für die deutſchen Schulen bearbeitet und herausgegeb. Koburg, 1854. Riemann.

Der Strom der Litteratur engliſcher Lehrbücher ſchwillt immer höher. Nun, es iſt das ein erfreuliches Zeichen, daß das Studium der auch pädagogiſch ſo wichtigen engliſchen Sprache en vogue, daß für dieſen ziemlich neuen Lehrgegenſtand in den Lectionsplänen höherer Schulen (von denen freilich die Gymnaſien den Eindringling ſich fern halten, und dafür chez soi, d. h. in Athen und Rom, ſich deſto heimiſcher fühlen ſollten) ein Platz gewonnen iſt. Die Realſchule muß das Engliſche beſonders pflegen. Es wird ihr dadurch eine wirklich Geiſt und Herz ſtärkende, inhaltreiche, bedeutungsvolle Lectüre geboten, alſo ein Mangel der franzöſiſchen Litteratur erſetzt, die wenigſtens im Gebiete der Poeſie dem umſichtigen Lehrer nur Verlegenheit bei der Auswahl bereitet, und nur auf dem Felde der Hiſtoriographie eine pädagogiſch werthvolle Ausbeute gewährt. Für den formalen Sprachunterricht bietet das Franzöſiſche mehr als das Engliſche; überhaupt mehr, als man es ſich gewöhnlich träumen läßt, wenn man nur die Grammatik richtig zu behandeln weiß und darin mehr findet als eine „Anweiſung, ſich vor einigen gröbern Fehlern zu ſchützen.“ Die großartige Litteratur aber, die das Engliſche gewährt, macht dieſen Unterrichtsgegenſtand ſo ſehr wichtig, und wir heißen daher Alles willkommen, was zur Pflege desſelben beiträgt. Daß die darauf berechneten Lehrbücher in ſolcher Maſſe erſcheinen, macht die in neuerer Zeit ſchnell angewachſene Zahl der Lehrer des Engliſchen erklärlich, ſo wie der Umſtand, daß die verſchiedenſten Anſichten über den Zweck der Erlernung der neueren Sprachen überhaupt, zumal an Realſchulen, über die zu befolgende Methode, über die Stellung zu andern Lehrobjecten ſich durchkreuzen. Die oben angeführten Novitäten ſind vom verſchiedenſten Genre. Nr. 1 (Zimmermann) tritt in der Vorrede zur erſten Auflage mit dem Anſpruche auf Neuheit auf, ſofern „faſt alle Lehrbücher zuerſt das abſtracte grammatiſche Geſetz aufſtellen und dann erſt ein faſt ebenſo abſtractes Beiſpiel zur Veranſchaulichung geben; hier aber vom Beiſpiele, als dem Objecte der Anſchauung ausgegangen wird, um an dieſem u. ſ. w.“ Ferner ſofern „ein bisher vernachläßigtes wichtiges Element, nämlich das der Converſation, in den Bereich der Grammatik als neu aufgenommen worden iſt.“ „Das Verb tritt gleich zu Anfang auf, da dasſelbe mit ſeiner Conjugation als das pulſirende Herz der Sprache zu betrachten iſt.“ Ganz was Neues. Ein Engländer, ein Herr Wyman in London, hat einen empfehlenden Aufſatz zur Grammatik geliefert. Ihm iſt dieſe die erſte, die nicht, nach dem altherkömmlichen Syſtem

der lateiniſchen Sprachlehre, mit dem **Artikel** anfängt. Der erſten Auflage von 1853 iſt die zweite bereits 1854 gefolgt. Der Verf. hat dieſen Umſtand dazu benutzt, um einzelne fehlerhafte Beiſpiele der erſten Auflage auszumerzen; Sätze (die übrigens nicht etwa, wie in der deutſchen Grammatik von Heiſe, dem Schüler zur Verbeſſerung gegeben ſind) wie: what *likes* the cat? what did happen when you *was* thus entangled? you *want* not run quickly, you may go slow (Sie brauchen nicht, für need); who is that old venerable *age?* I will buy such *which* is good; we ought not to yield to anything *what* is sinful; in which countries *takes* a man more wives than one? und ähnliche ſind nicht in die zweite Auflage übergegangen. Warum hat aber der Herr Verf. die beſſernde Hand nicht überall angelegt? Für die dritte Auflage, die gewiß nicht länger auf ſich warten läßt, als die zweite, empfehlen wir folgende Uebungsbeiſpiele der näheren Prüfung: is an arbour in this garden? (es fehlt there); he has no loud voice (beſſer not a); what has had the coachman (unrichtige Wortſtellung); what does your fair cousin? (for do); shall we be taking a walk to-morrow? (dafür shall we take); what will you bring to the hunter? (beſſer take, carry); have you planted these flowers or those ones (was ſoll ones?); it is better late than not (beſſer never); why has Peter finished his lesson last? because he was commencing latest (dafür commenced); does not anybody knock at the door? (dafür somebody); may J take any cigar of yours (dafür a cigar, oder some of your cigars); how many oysters has devoured that stout gentleman (dafür did that st. g. devour); in Poland are a great deal of forests (für there are a great many); do you know who has invented to make watches (invented watches, oder how to m. w.); can any body tell me what that heavy sack is containing? (what the h. s. contains); may I give the poor Swiss an alms (ohne for); are your pupils taking many pains to make much progress? I can't say that they are taking many pains in gathering much knowledge (für: that they give themselves much pains to obtain knowledge); with us there is paid etc. (für we pay —); I have been there about ten years ago (I was); what is the physician ascribing his sickness to? (für what does the phy. ascribe); where have you been dining yesterday (did you dine)? when was the battle taking place (did it take pl.); all of them got hundred dollars (für a hundred), whom have you been visiting yesterday (did you visit); by whom have been written many German novels

(falſche Stellung); my children are fond of taking a walk in company of me (in my company); how is called the consort a prince (what is the c. of a pr. called); who is that queer fell of man (of a man); a great deal of colts and fillies (a great man when was the great fire in London taking place (when di take —); have you ever been sick of the smallpox? No, never, one of my brothers died of them (them?), I do indeed not know (deed, I do not —); where have you been yesterday, and whit are you going just now (where were you yesterday, and whit are you going now); was your sister present, was not she? (falſ Zuſatz); when will you be departing for your journey? I shall departing this very hour (when will you depart, I shall depart); vessel has embarked (??) for the West Indies; he liked to wear dress out of linen (made out of linen); the weather is too bad as permit etc. (as muß fehlen); as I have no money about me, hen cannot pay my reckoning (as oder hence überflüſſig); Penelope w a garment which would not finish (??); why have you been chid for (what — for); was not the ware-house blown up by an explo (Pleonasmus). Ref. geſteht, daß er den zweiten Lehrgang nicht a ſehen hat.

No. 2 (Aubrey) iſt ein anſpruchsloſes Buch, nach Ahn's fra ſiſchem Leitfaden, für Kinder, und — correct.

No. 3 (Biering) enthält Ascension of Mount Aetna (P. I done), The Twins (Wilson), The Court of Lions (Washington ving), The discovery of America (Robertson), The battle of P (Robertson), the state of England in 1685 (Macauley), Pleas of Science (Lord Brougham), Habits and mode of life of serpe Mahomet (Carlyle), Birmingham glass works (Dickens), the Pur of Knowledge under difficulties, und etwas Poetry. Ein Princip Auswahl iſt nicht erſichtlich. Man ſollte doch den Schüler durch die Lec vorzugsweiſe in die engliſche Nation einführen, in engliſches Leben, in en ſche Geſchichte, kurz in England heimiſch machen. Und ob nicht ein ga vollſtändiges Werk, das genauere Eindringen in die Gedankenſph in die Auffaſſungsweiſe, in den Charakter je eines Autors dem b ten zerſtreuenden Mancherlei von Fragmenten der verſchiedenartig Werke und Schriftſteller vorzuziehen? Gibt es auch Chreſtomathi die eine Stelle aus der Odyſſee, eine Scene aus der Antigone, Stückchen aus Thucydides, eine Idylle des Theokrit dem Sch bieten?

No. 4 (Männel) macht einen befriedigenden Eindruck, wenn m

ſich eben erſt durch ein Buch wie das Zimmermannſche hat ſchlagen müſſen; man iſt froh, correctes Engliſch zu finden und rechtet nicht mit dem Verfaſſer, daß durch ihn die Methodik nicht gefördert iſt. „Die Grammatik jeder Sprache wird vermittelſt der Abſtraction gewonnen. — Aus dieſer Behauptung ergibt ſich für den Unterricht in der Mutterſprache der Grundſatz: „Gib erſt, dann aber abſtrahiere!“ — Bei Erlernung einer fremden Sprache tritt noch ein Drittes hinzu: „Laß nachahmen!“ — Nach dieſen drei Forderungen bearbeitete ich die vorliegende Grammatik.“ Das iſt alles recht ſchön und gut; ungefähr das ſagt Herr Zimmermann auch, nur mit ein bischen andern Worten. Das Verhältniß des Abſtracten zum Concreten, der Syntheſis zur Analyſis, der Regel zum Leſeſtoff, iſt das Räthſel, an deſſen Löſung ſich die Kräfte ſo vieler Sprachlehrer abreiben. Da der Schüler vom Concreten zum Abſtracten gelangen ſoll (eine Forderung, die nicht von Herrn Zimmermann und Männel zuerſt geſtellt iſt), ſo verſteht ſich von ſelbſt, daß, um ein unbekanntes Allgemeines aus dem Beſondern herauszufinden, das Beſondere durchaus bekannt ſein muß. Dem betreffenden Leſeſtoff müßte alſo die Ueberſetzung beigefügt ſein; dann geht aber für den Schüler die Gelegenheit des Selbſtüberſetzens verloren. Iſt hingegen die Ueberſetzung weggelaſſen, ſo hat man eine Anzahl Sätze, die der Schüler erſt überſetzen, d. h. durchſichtig machen muß, um darin die noch unbekannte, ungeahnte Regel erblicken zu können. Dieſe im dunkeln Sinne des Satzes vergraben liegende Regel iſt aber gerade der Schlüſſel, mit dem jener in den meiſten Fällen erſt den Satz dem Einſtrömen des Lichts aufzuſchließen vermag. Die Regel wäre nöthig, um den Satz aufzuklären, und der Satz ſollte vorerſt aufgeklärt ſein zur richtigen Erfaſſung der Regel. Dieſen Cirkel zu vermeiden, das iſt die Aufgabe des Sprachlehrers.

Der Verf. von No. 5 (Plate) zeigt ſich, was die Materie betrifft, als einen tüchtigen Kenner der engliſchen Sprache, und in der Anlage als einen denkenden Methodiker. Freilich ſetzt ſeine aus drei Theilen beſtehende Sprachlehre als Publicum eine Schule voraus, die den engliſchen Unterricht in den Vordergrund drängt, dennoch Zeit genug ſich nimmt, um auf einem ziemlich ausgedehnten Wege zum Ziele zu kommen, eine Schule, die vorzugsweiſe die fremde Sprache für das praktiſche Leben erlernt, daher vor Allem die Sprachfertigkeit erſtrebt (auf dieſe arbeiten beſonders die beiden erſten Theile hin), eine Schule endlich, die — wie der dritte Theil zeigt — zugleich allgemeine Grammatik an der engliſchen lernen will. Die preußiſche (norddeutſche) Realſchule ordnet den praktiſchen Geſichtspunct dem idealen Ziele auch für

die modernen Sprachen unter, sie erreicht dieses für das Englische, da der jugendliche Geist sprachlich durch das Lateinische und Französische bedeutend vorgebildet ist, ohne große Umwege und in relativ kurzer Zeit, sie will endlich am Englischen nicht allerlei lernen, sondern weist ihm im Organismus des Ganzen eine bestimmte Stelle an, pflegt eine besondere Seite, aus pädagogischen Gründen, damit der durch das Lateinische, Französische, Deutsche nach andern Seiten hin cultivirte Geist des Schülers mit dem neuen Unterrichtsstoffe eine neue Kraft entwickeln kann, und so durch Ausfüllung einer Lücke eine relativ abgeschlossene harmonische Bildung möglich wird. Für eine gewisse Classe von Schulen, für den Privatunterricht (für den letzteren hat Ref. selbst die erste Auflage gebraucht) ist Plate durchaus empfehlenswerth. Die zweite Auflage ist als ein ganz neues Werk zu betrachten, innerlich und äußerlich; der bisherige erste Theil erscheint jetzt in zwei getrennten Theilen, der Elementarstufe und der Mittelstufe; letztere schließt sich unmittelbar an die erstere und baut auf dem darin gelegten Grunde fort. Es wird in dem zweiten Theile vorausgesetzt, daß der Schüler die Elementarstufe oder irgend ein anderes Elementarwerk durchgearbeitet hat. Eben dieser Umstand, daß diese Mittelstufe vielleicht von Schülern gebraucht werden wird, die nicht gerade des Verf. Elementarcursus benutzt haben, hat ihn bestimmt, in diesem Theile vollständiger zu sein, als es sonst nöthig gewesen wäre. Die Schlußstufe, der dritte Theil, besteht in einer englisch geschriebenen Grammatik, die vielleicht die einzige ist, die bis jetzt von Deutschen englisch abgefaßt ist. Der Lehrer, der die Grammatik selbst umständlicher als Stoff des Unterrichts und besonders der mündlichen englischen Unterhaltung behandelt, kann nicht genug auf diesen concluding part aufmerksam gemacht werden; er hat daran viel mehr, als er bisher in den in England für Engländer verfaßten Sprachlehren gefunden hat. Die Anordnung und Auffassung ist freilich à la Becker; sapienti sat; doch ohne Heussis Schwerfälligkeit und Weitläufigkeit, der bei allen Subsubdivisionen nicht auf's Detail der Sprache kömmt. Einen Zwang erleidet die Sprache immer, wenn man sie in ein anderswoher entlehntes Schema bringt. Die einzelnen Gesetze ermangeln bei Systematisirung der Satzarten nach der formalen Logik jeder erschöpfenden Darstellung. Man vergleiche z. B., was die Lehre vom Conjunctiv der englischen Sprache betrifft, einen Aufsatz wie den von Kade im Herrig'schen Archiv (Bd. IX. und X.) mit den Darstellungen bei Heussi, Plate u. s. w.: so wird man sich überzeugen, was das sagen will, die Gesetze aus der Sprache selber entwickeln, aus der Empirie heraus, statt nach einem entlehnten System sie darzustellen.

Nun noch Einzelnes, das Ref. aufgefallen ist. Die Annahme des Conditional als eines besondern Modus ist nicht zu rechtfertigen; jede Sprache hat der Modi nur drei, denn Optativ, Conditionale u. s. w. sind unter den Subjunctiv zu subsumiren (in den romanischen Sprachen ist das Conditionale ein Indicativ; läßt man das nicht zu, führt man nur Verwirrung herbei). Was die Lehre von der Inversion betrifft, so hätte der Verf. anders scheiden sollen; entweder steht das Prädicat voran, dann ist ein Unterschied, ob das Subject ein Substantiv oder Pronomen; oder ein anderes Satzglied steht an der Spitze (Object, Umstandsbezeichnung, Conjunction), dann kömmt es darauf an, ob ein Hülfszeitwort vorhanden oder nicht, ob das Verb transitiv oder intransitiv, ob das Subject Pronomen oder Substantiv. Never woman looked more beautiful etc. führt der Verf. in § 66 an; das wäre nicht correct, wenn § 230 richtig wäre. — Das Lehrbuch enthält Anecdotes, Narrative, Descriptive, Historical, Poetical Pieces, von Verfassern wie Aikin, Goldsmith, Irving, Addison, Dickens, Edgeworth, Hume, Macaulay, Scott, Longfellow, Byron u. s. w.

Wir kommen zu No. 6. Herr Voigtmann gibt in seiner Orthoepie uns ein höchst gediegenes Werk, das Product großen Fleißes und wissenschaftlichen Strebens. Auf dem Gebiete der modernen Philologie, wo so viel gepfuscht wird, Mittelmäßigkeit und Speculation so geschäftig sind, ist eine solche Arbeit erquicklich, wenn man auch nicht überall mit den Resultaten übereinstimmt. Ueberraschend ist es, daß hier ein deutscher Gelehrter, was die Theorie der Orthoepie betrifft, bereits einzelne Grundsätze aufstellt, die in England selbst erst später gewonnen und zur Geltung gebracht sind. Die von Voigtmann 1834, wo sein Buch das erste Mal ausgegeben wurde, entwickelten Ansichten sind in Deutschland unbeachtet geblieben; wenigstens glaubt der Autor einer Grammatik oder eines Lexikons sich immer noch nicht besser empfehlen zu können, als wenn er für die Aussprache Walker's Autorität obenan stellt, seine Bezeichnung adoptirt u. s. w. In England selbst gelten jetzt andere Autoritäten; in die Principles, in die Bezeichnung ist mehr Sinn und mehr Correctheit gebracht Wichtig besonders ist die Arbeit Smart's: Walker's Pronouncing Dictionary of the English Language, adapted to the present state of literature and science, London 1836, second edition 1846; von welchem zugleich ein Auszug existirt, Smart's Pronouncing Dictionary Epitomized, 1840, 2d edit. 1846 und öfter. Vorzüglich sind es vier Puncte, deren Nichtbeachtung Herr Voigtmann seinen englischen Vorgängern vorwirft. Erstens daß sie allen Vocalen nur zwei Hauptlaute zuerkennen, einen langen

und kurzen, einen dritten Laut aber, der ebenfalls kurz iſt, und den er den kurz-offnen genannt hat, immer mit Ziffern ausdrücken, die eigentlich lange Laute bezeichnen. So gibt z. B. Walker die Ausſprache von immensurability durch im-men-shū-ra-bil-ē-tē ſtatt im-men-shŭ-ra-bil-y-ty. Man vergleiche damit Smart: When the alphabetic vowels (that is, the sounds heard in naming the five vowels) occur in unaccented syllables, they are shorter etc. Zweitens haben die Orthoepiſten, ſagt der Verfaſſer, den Grundſatz völlig unbeachtet gelaſſen, daß die Buchſtaben c, s, t (d), z ihre Ziſchlaute zh, sh, tsh (dzh) nur durch Contraction annehmen können: er meint, mit dem folgenden i (das auch in dem langen u ſteckt.) Smart (der allerdings nicht conſequent) gibt ganz nach der Theorie von Voigtmann die Ausſprache von rigtheous ſo an: rī-chus oder rīte-yus, jenes für die Umgangsſprache, dieſes für den edlern Vortrag; Walker dagegen: rī-che-us, eine Contraction ohne Contraction. Was die Praxis betrifft, ſo iſt freilich zwiſchen ihr und der Theorie unſers Verfaſſers — und nicht bloß in dieſem Puncte — mancher Widerſpruch. Die jetzt am allgemeinſten gültige Ausſprache überall getroffen zu haben, möchte wohl beſonders Schmitz (die engliſche Ausſprache, Berlin 1849) gelungen ſein. Drittens haben nach Voigtmann die Orthoepiſten den Grundſatz überſehen, daß, wie in einer accentuirten Sylbe ein Buchſtabe verdoppelt werden, ſo dagegen in einer unaccentuirten auch einer herausfallen kann, und herausfallen muß, wenn Gleichheit in das Ganze kommen ſoll. Er lieſt daher recommend nicht rek-kom-mend, ſondern rek-kŏ-mend. Endlich haben des Verfaſſers Vorgänger eine Menge kleiner Wörter, die alle einer mehrfachen Ausſprache unterworfen ſind, zu einſeitig bezeichnet, überhaupt ſo, daß der Ausländer nur mit Mühe den richtigen Laut herauszufinden vermag. Man vergleiche damit, was Schmitz in der angeführten Schrift § 60 ſagt. Nach ſeiner Theorie hat Voigtmann Sheridan's School for Scandal in einem beſondern Werke durchgängig bezeichnet; eine deutſche Ueberſetzung iſt dem Drama angehängt. Der Gedanke, das Mavor'ſche Spelling Book für den deutſchen Schulgebrauch zu bearbeiten, kam dem Verfaſſer zuerſt in England und zwar in einer Familie zu Canterbury, wo er wohnte und wo er die Kinder in eifriger Lectüre desſelben begriffen fand. Er wählte es aus zwei Gründen für die vorliegende Arbeit, „einmal weil ſein Inhalt für Kinder von 10—12 Jahren, in welchem Alter man gewöhnlich den engliſchen Unterricht bei uns beginnen läßt, zugleich unterhaltend, anregend und belehrend iſt; ſodann weil es als urſprünglich engliſches Schulbuch beſonders geeignet ſchien, den jungen deutſchen Leſer gleich mitten in's engliſche Leben und in engliſche

Anſchauungsweiſe hinein zu verſetzen ihn bekannt zu machen mit Sitte und Brauch des Landes, Verfaſſung, Münz, Maaß und Gewicht, Geographie u. ſ. w."

Dr. Robolsky.

III.

Die deutſche Götterlehre. Ein Hand- und Leſebuch für Schule und Haus. Nach Jacob Grimm u. a. von J. R. Wolf. Göttingen, 1852.

Der Herr Verfaſſer war in jeder Beziehung zur Abfaſſung eines ſolchen Buches berechtigt; denn er hat ſchon durch manche größere und kleinere Arbeiten bewieſen, daß er die wiſſenſchaftlichen Leiſtungen auf dieſem Felde, wie ſie beſonders die neuere Zeit hervorgetrieben, genau kennt und ſelbſt auch Sinn und Geiſt in hinlänglich reichem Maße beſitzt, um den Stoff zu erweitern und zu ordnen und um neue Geſichtspuncte aufzuweiſen. Berechtigt aber war Herr W. zur Abfaſſung eines ſolchen Buches auch wegen ſeiner innigen Begeiſterung gerade für dieſe Seite des germaniſchen Alterthums, einer Begeiſterung, welche nicht nur ihn ſelbſt immer auf's neue zu forſchen drängt, welche vielmehr den reizenden Gegenſtand und deſſen Kunde zum allgemeinen Gute vornehmlich Deutſchlands machen und überall liebende Aufmerkſamkeit und rege Beobachtung der da und dort vereinzelten Reſte vom alten heimiſchen Götterglauben erwecken möchte. Alſo nicht ein Buch, ausgeſtattet mit allem Rüſtzeug der Gelehrſamkeit, wie es die Mythologie des ehrwürdigen J. Grimm iſt, ſoll dieſe Götterlehre ſein, ſondern ein Hand- und Leſebuch für Haus und Schule, ein Buch für's deutſche Volk. Wirklich iſt das Werkchen in der Weiſe gehalten, daß es von dem einigermaßen Gebildeten, ſobald nur der Sinn für die Sache ſelber nicht fehlt, wohl verſtanden und freudig genoſſen werden mag: die Sprache iſt einfach, wie ſie nur der führen kann, der des Stoffes durchaus Herr geworden; nicht ſelten, wo der Verfaſſer beſonders ergriffen iſt, gewinnt ſie höhern Schwung, verliert ſich aber nie in's Vage und Unbeſtimmte. Jedenfalls iſt das Buch in viel höherm Grade eine lebensvolle, friſche und ſelbſtſtändige Verarbeitung des gar nicht armen, aber ſehr verwitterten Materiales, welches vorzüglich J. Grimm wieder zu Tage gefördert, als etwa die vor einigen Jahren von Kehrin herausgegebene deutſche Mythologie. Der Titel könnte leicht dazu verführen, daß man meinte, hier nur eine Darſtellung der germaniſchen Götter ſuchen zu dürfen; das Werk iſt aber in demſelben Umfange angelegt und ausgeführt, wie

Grimm's größeres Buch, d. h. es ist eine Darstellung der altdeutschen Religion, umfaßt nicht nur die deutschen Anschauungen von den Göttern und Göttinnen, sondern es werden da auch ihre Vorstellungen über das Verhältniß der Menschen- und Götterwelt unter sich, über die Schöpfung u. s. f. behandelt.

In dem zur Einleitung Geschriebenen werden wir zuerst hingewiesen auf die nicht nach Jahren, nicht einmal nach Jahrhunderten datierbaren großen Wanderungen aus Asien, diesem Lande des erwachenden Lichtes. Dorther, meint der Verfasser, möchte zuerst der Süden Europas bevölkert worden sein, eine Meinung, die jedoch noch bündigern Beweises bedarf und nur in der Beschränkung unzweifelhaft als richtig anerkannt werden muß, wenn der Verfasser speciell die Wanderungen der Griechen und Römer nach dem Süden früher setzt, als die der Germanen und Slaven nach dem Norden unsers Welttheiles. Wir haben der Spuren und Zeugnisse genug, daß diese Wanderungen nicht die ersten waren, daß vielmehr durch sie schon mächtige Stammzusammenhänge durchbrochen und die vereinzelten Glieder zurückgedrängt wurden. Unantastbar ist die nun folgende Bemerkung, daß im Süden und auf Inseln und Halbinseln sich die Cultur überhaupt, also auch die Aus- und Durchbildung der religiösen Anschauungen, rascher entfaltete, als in den weiten Strecken des nordischen Festlandes.

Dagegen hat der Herr Verfasser die Entwickelung dieser Seite bei Griechen und Italern gar nicht richtig aufgefaßt: nicht nur fehlt er darin, daß er Griechen und Römer dabei nicht auseinander hält, da doch ein schneidender Unterschied, bleibt man nur nicht auf der Oberfläche stehen, durchaus nicht weggeläugnet werden kann, wie ihn unsers Wissens am schärfsten Mommsen in seiner römischen Geschichte hervorgehoben; auch das war nicht richtig den tiefen sittlichen Gehalt der hellenischen Religion in dem Grade zu übersehen und bloß deren sinnliche Seite hervorzukehren. Wir verstehen dann den Verfasser nicht ganz, wenn er vom Abfalle des Volkes von der Offenbarung spricht und meint, deren reine Grundwahrheiten hätten sich in Deutschland noch ungetrübter erhalten, als im Süden, wo üppige Spiele der Phantasie dieselben reich überwuchert. Wir lächeln nicht über solche Ansicht, weil sie dem ehrenwerthesten Sinn entspringt, aber historisch ist sie kaum beweisbar; uns geht es mit der Mythologie und ihren Schöpfungen wie mit der Sprache: je weiter wir zurückkommen, desto reicher und sinnlicher treten uns ihre Gestalten entgegen, und es will uns scheinen, der Beweis sei noch nicht geleistet, daß über diesen bunten Gestalten hinaus ursprünglich eine reinere und einheitliche Anschauung liege, von der etwa die

christliche nur eine erfüllte Erneuerung wäre. Dieser uralte Monothismus könnte nur ein sehr unbestimmter sein; — doch wir kommen unten darauf zurück. Wenn der Herr Verfasser nunmehr ausgehend von dem hohen Werthe und der Tiefe des altdeutschen Heidenthumes, dessen Spuren bis in unsere Zeit hineinragen, die deutsche Jugend mit kräftigen Worten mahnt dem vaterländischen Elemente Sinn und Geist in höherm Grade zuzuwenden, so spricht er uns damit ganz aus der Seele; aber sein Eifer geht zu weit und wird einseitig, wenn er daneben die classischen Meisterwerke der Hellenen auf dem Gebiete der Litteratur und Kunst in Schatten stellt und die Freude daran und die Bewunderung derselben allzu niedrig anschlägt. Der Deutsche soll doch nicht nur ein Deutscher, er soll auch ein Mensch sein und in möglichst weitem Umfange erkennen, was der Menschengeist überall geschaffen, und daß da die alten Hellenen in manchen Richtungen ewig giltige Muster geschaffen, wer, der sie kennt, will es läugnen? Zudem ist die Selbsterkenntniß bekanntlich die schwerste Erkenntniß und die Vergleichung mit anderm wird aller Orten frommen; drum soll die deutsche Jugend nicht aufhören Homer zu lesen, um sich nur dem Nibelungenliede zuzuwenden, Homer und die Nibelungen sollen ihr neben einander stehen. Am Ende der Einleitung weist uns der Verfasser auf die Quellen und Förderungsmittel der Kunde deutscher Mythologie hin, auf bestimmte Nachrichten, wie die des Tacitus sind, auf Legenden und Concilienbeschlüsse, auf lange hinaus bestehende Feste und Gebräuche, auf Sagen und Mährchen u. dgl., dann auf die verwandten Mythologien, sonderlich auf die nordische und keltische, aber auch auf die fernere noch reich sprudelnde indische, deren innigen Zusammenhang mit der deutschen namentlich Kuhn hervorgehoben; diese Schöpfungen verwandter Völker, welche einst einen mächtigen Stamm gebildet, sind zwar nicht unmittelbare Quellen für die deutsche Mythologie, aber sie weisen uns oft Richtung und Weg für deren tieferes Verständniß.

Den ersten Abschnitt bildet die Darstellung des göttlichen Wesens überhaupt, wie sich die Anschauung über dasselbe bei den Germanen gestaltet, und der Götter und göttlichen Personen. Räthselhaft steht noch immer der Name Gott da, den noch keine Etymologie ganz aufzuhellen vermochte; aber ebenso wenig auf diese Benennung als auf die griechische θεός oder die sanskritische devas, welche eben auch in der Mehrzahl vorkommen, wird sich das Gebäude des ursprünglichen Monotheismus aufbauen lassen, der nur etwa dadurch scheinbar hergestellt wird, daß aus einem ganz nothwendigen Bedürfnisse in jedem einzelnen Volke einer der Götter als der mächtigste und sowohl am meisten

gefürchtete als am meiſten befreundete erſcheint. Woher die wohl uranfängliche Vielheit der Götter gekommen, das erklärt ſich einem jeden, vermag er ſich nur in die Jugendperiode der Menſchheit zurück zu verſetzen; zuletzt hat den Hergang in wenigen Worten Gerhard in der griechiſchen Mythologie S 2 gezeichnet. Nur daraus dann, daß kein Monotheismus herrſchte, läßt es ſich deuten, wenn während des blühenden Heidenthumes jedes Volk nicht bloß ſeine Gottheit, ſondern auch die anderer Völker als berechtigt anerkannte. — Ebenſo wenig können wir den Ausſpruch des Verfaſſers gutheißen, daß allen Völkern eine Götterdreiheit gemeinſam ſei, deren Urſprung in der Ahnung der Trinitätslehre zu ſuchen. Allen Völkern gemeinſam iſt dieſe Götterdreiheit nicht, und wo ſie gefunden wird, da iſt ſie gar oft durchaus nicht urſprünglich, ſondern eine Frucht der eigenthümlichſten Speculation. Der Verf. wird uns vielleicht die berühmte indiſche Trimurti entgegenhalten; aber damit wird er bloß beweiſen, daß er die neueſten Forſchungen über indiſche Religion nicht kenne, da Roth ſonnenklar bewieſen, daß dieſe gefeierte Göttertrias eine relativ ſpäte Schöpfung iſt, erſt in Hindoſtan und damals entſtanden, als die Brahmanen die indiſchen Volksgötter in ihr Syſtem aufzunehmen für nützlich hielten. Die Göttertrias, die auch bei den Hellenen und Römern kaum ſcharf aufgewieſen werden kann, konnte freilich auch andere Gründe haben, ſowie die Dreizahl in der Allitterationspoeſie und im Strophenbau der Germanen unverkennbar bedeutſam iſt, wie ſogar die Redensart alli guote ding sind driu in der Schweiz gäng und gäbe iſt; allein mit alledem iſt noch nicht von ferne bewieſen, daß im Heidenthum eine dunkle Ahnung der ſpecifiſch chriſtkirchlichen Trinitätslehre zu ſuchen und zu finden ſei.

Den zweiten Abſchnitt bildet die Darſtellung des Gottesdienſtes, die recht gut gelungen iſt. Wir bemerken hier nur, daß die drei bei den alten Deutſchen gewöhnlichen Thieropfer es auch bei den alten Indern ſind, wie ſich in neuerer Zeit wieder beſonders durch Roths Forſchungen herausgeſtellt hat. Das Rinderopfer war nicht ſelten, auch das Pferdeopfer nicht, wie manche meinten, nur ein ſymboliſches, ſondern ein wirkliches; und vor der Schlachtung des Pferdes wurde dem Puſchan, einem Sonnengotte, eine Ziege geopfert. — Darauf handelt der Verfaſſer von den alten Cultusſtätten und Götterbildern. Ein ſo hohes Alter von Tempeln, als es hier der Verfaſſer angibt, iſt gründlich kaum zu erweiſen; lieber hätte er die Götterſymbole näher bezeichnen ſollen, die ſchon Tacitus erwähnt und welche, wie Kreuz und Fahne, beſonders auch in den Kampf, das höchſte Gottesurtheil

der alten Germanen, getragen wurden. Müllenhoff hat die Taciteiſchen signa et effigies trefflich unterſchieden: unter signa verſteht er der Götter Attribute und Waffen, wie Wôdans Lanze, Thôrrs Hammer, des Tiu Schwert, des Freyr Phallus u. ſ. f.; die effigies ſind nach Tacitus histor. IV, 22 Bilder wilder Thiere, ſymboliſch der Götter Macht darſtellend, wie Schlange und Wolf des Wôdan, Bär und Bock des Thôrr, Widder des Tiu, Eber des Froho ꝛc. Ueber die mythiſche Beziehung eines in Tournay gefundenen kleinen goldenen Stierkopfes vgl. Müllenhoff in Haupt's Zeitſchrift f. d. A. VI. 434. — In dem Abſchnitte über die Prieſter und Prieſterinnen ſtehen mehrere Behauptungen nicht ganz feſt, wie die z. B., daß das Anſehen der Prieſter nicht nur auf Alter und Würde, ſondern auch auf der Abkunft beruht habe, da Prieſterſtand und Adel in inniger Verbindung geſtanden u. dgl. Das iſt wenigſtens für die Taciteiſche Zeit und für die Verhältniſſe, die er ſchildert, erſt noch zu beweiſen. Auch im Gerichte ſpielt der Prieſter, wie er bei Tacitus auftritt, nicht die Rolle, die ihm hier zugedacht iſt, wenn nämlich die Worte: es liegt ſchon im Namen des altdeutſchen Prieſters, daß er ſowohl des Gottesdienſtes als des Gerichtes zu warten hatte, auch auf jene ältere Zeit bezogen ſein wollten. Eine Prieſterkaſte, das iſt ſicher, bildete ſich in Germanien nie aus, und wie in politiſchen Angelegenheiten, ſo hatte auch in religiöſen die Familie immer eine ſehr bedeutende Selbſtſtändigkeit; es wäre gar nicht unlohnend auch in dieſer Richtung eine Vergleichung mit den älteſten ariſchen Indiern anzuſtellen, deren Verhältniſſe überall eine überraſchende Menge von Analogieen mit den alten germaniſchen bieten. — Nach dieſem behandelt der Verfaſſer die einzelnen Götter Wuotan, Donar, Zio und Sachsnot, Paltar, Forasizo, Aki, Wol, Lohho, Loki, hierauf die Göttinnen, die Helden und die weiſen Frauen, Wichte und Elbe, einzelne elbiſche Weſen, die Waſſergeiſter, die Hausgeiſter und Rieſen. Wir fügen hier nur einzelne wenige Bemerkungen bei. Wie der Verfaſſer auch nur ſprachlich den deutſchen Wuotan mit dem indiſchen Buddha zuſammenbringen möchte, iſt uns im höchſten Grade unklar und noch undeutlicher, wie ſich die germaniſche Gottheit etwa an den indiſchen Weiſen anknüpfen ließe. Wir bleiben noch immer dabei, daß Wuotan ganz eigentlich den dahin ſtürmenden bedeute und urſprünglichſt vielmehr ein Naturgott als ein rein geiſtiges Weſen ſei. Mit Zio muß es eigen zugegangen ſein: ſein Name weiſt uns laut darauf hin, daß er einſt um vieles mächtiger und bedeutender geweſen; denn es iſt kein geringerer als der des griechiſchen Ζεύς und lateiniſchen

Jov-piter und Jupiter. Vielleicht hätten sich hier noch einige Puncte hervorheben lassen, auf denen dieser Gott eine höhere Verehrung genossen. Ueber die Göttinnen hat in neuerer Zeit besonders Weinhold in seinem inhaltreichen Buche über die deutschen Frauen, das mehr gekannt und gelesen sein sollte, recht ausführlich und unter neuen Gesichtspuncten gehandelt. Die göttlichen Frauen, mit denen das germanische Heidenthum erfüllt war, zeichnet mit der gewohnten Fülle von Stoff und Geist Müllenhoff in den nordalbingischen Studien, und derselbe kam neuerdings auf eine ähnliche Partie zurück in seiner Abhandlung über die Runen. Ob die Namen Nehalennia und Baduhenna deutsche seien, ist gar nicht ausgemacht und ersterer noch weniger erklärlich als letzterer. Auch der Tanfana Name ist sehr räthselhaft. Doch lassen wir diese dunkeln Gestalten und wenden uns zum Urahnherrn der Deutschen. Dieser heißt nicht, wie W. sagt, bei Tacitus Tuisco, welche Form eine bloße Conjectur ist für die handschriftlich feststehende und nicht unerklärbare Tuisto. Müllenhoff hat gewiesen, daß dieser Name nichts mit Tiu, Himmel, zu thun habe, sondern einfach das Doppelte, Zwiefache bedeute, wie man dieses nun auffassen wolle. Ihm entstammt Mannus, benennt mit einem wenig verschiedenen Namen als der indische Manu oder Manus, d. h. das denkende und messende Wesen, der Urmensch. Von diesem endlich gehen die germanischen Völkerstämme aus, deren Stammväter aber sicher nicht mit schwachen Declinationsformen Ingo, Isco und Irmino geheißen haben. Wenn der Verfasser warnt, in den von Tacitus erwähnten Liedern auf Arminius einen Preis dieses deutschen Mannes zu sehen und behauptet, es liege da eine Verwechselung mit dem göttlichen Irmin vor, so spricht er hier zu bestimmt über eine doch sehr zweifelhafte Sache. Dagegen scheint es uns ausgemacht, daß unter dem Hercules, den der römische Geschichtschreiber nennt, niemand anders zu verstehen ist, als der altdeutsche Gott Danar, denn es treffen hier alle Analogieen zusammen.

Nach dem spricht der Verfasser über die Anschauungen von der Schöpfung der Elemente, Bäume und Thiere, Himmel und Gestirne, Tag und Nacht, Sommer und Winter, Zeit, Welt, von den Seelen — ein Abschnitt, in dem der Verfasser besonders selbstständige Ansichten vorträgt, — Tod, Schicksal und Heil. Entrückung, Zauber, Aberglauben, Krankheit, Kräuter und Steinen, Sprüchen und Segen. Auch hier schließen wir nur wenige Bemerkungen an. Es mag die Behauptung ganz richtig sein, daß nur Sommer und Winter mythische Bezüge haben; aber unrichtig ist, daß das germanische Alterthum ursprünglich nur diese beiden Jahreshälften gekannt. Tacitus unterscheidet drei Jahreszeiten, hiems,

ver und æstas, und Grimm nimmt in der Geschichte der deutschen Sprache seinen Widerspruch gegen Tacitus selbst zurück. Und er hätte noch weiter gehen dürfen: nicht nur ahd. lenzo bestätigt uns die Annahme des Frühlings, noch viel sprechender der Ausdruck, der mit dem lateinischen und griechischen genau übereinstimmt und im Sanscrit seine deutliche Wurzel hat, nämlich das nordische var, dän. vaar, schwed. vår, dessen Zusammentreffen in Laut und Geschlecht mit latein. vêr, griech. ἔαρ, εἶαρ, böot. *Fιαρ* überraschend ist, und dieses ἔαρ steht für *Fέσαρ* von W. vas, leuchten. Also dieser Ausdruck ist sogar altes Gemeingut, wie es von Sommer und Winter nicht gewiesen werden kann. Ueber das germanische Loos hätte der Verfasser nun schärfer schreiben können, seit Müllenhoff und Homeier ihre fast erschöpfenden Forschungen veröffentlicht haben.

Das möge genügen zur Anzeige und Einführung dieses Buches. Wo wir in Hauptansichten mit dem Verfasser nicht einverstanden sind, müssen wir doch eingestehen, diese Ansichten seien würdig und zeugen für den heiligen Ernst des Verfassers; überdieß geht dieser nirgends so weit, daß er irgend einer Thatsache Gewalt anthäte. Daß im Einzelnen wirklich etwas Wesentliches fehlte, können wir nicht sagen; natürlich ist aber, daß da und dort ein Füllsteinchen mangelt, daß nicht gerade alles mit derselben Schärfe aufgefaßt und behandelt ist. — Das tüchtige Buch ist auch in eine gute äußerliche Form gekleidet.

Zürich, im Juni 1854. H. Schweizer.

Geschichte der deutschen Höfe. Zwanzigster, ein- und zweiundzwanzigster Band. Geschichte der Höfe des Hauses Braunschweig in Deutschland und England. Von Dr. Eduard Vehse.

Schon lange haben wir mit eben so großer Verwunderung als Bedauern der unermüdlichen Schreibluſt des Herrn Dr. Vehse zugesehen, dessen Arbeiten für den Historiker von Fach größtentheils werthlose Compilationen unendlich höher stehender, aber weniger bekannter, weil weniger anmaßender Quellenschriften, für das große Publicum aber so gewiß interessant sind, als Scandal, Spott und Verläumdung allenthalben willige Ohren finden.

Herr Dr. Vehse hat in kurzer Zeit — neben anderen nicht weniger gewichtigen Arbeiten — 23 Bände über die Geschichte der deutschen Höfe edirt, oder — deutsch gesprochen — zusammengeschrieben, und zwar in einer Weise, welche die Indignation jedes mit der Bedeutung eines solchen Thema's bekannten Mannes erregen muß, falls er seine

Wahrheitsliebe noch nicht der politiſchen oder einer noch traurigeren Leidenſchaft geopfert hat.

Verfaſſer dieſer Zeilen darf von ſich ſagen, daß er kein Freund litterariſcher Zänkereien iſt, aber er erröthete in ſeinem hiſtoriſchen Gewiſſen, als er die Geſchichte der deutſchen Höfe in einer ſolchen Weiſe mißhandelt und mißbraucht ſah; er ſtand lange an, die Feder gegen ein Werk zu ergreifen, welches anſcheinend den Grundſätzen des Fortſchrittes zu dienen ſcheint, in der That aber bei den Einſichtigen nur Indignation, und bei der Maſſe noch mehr Schwächung der für jede politiſche Partei nothwendigen Autorität erzeugen muß; hielt es aber nach den neueſten Erſcheinungen für Pflicht, zur Aufdeckung der Vehſe'ſchen Schriftſtellerei das Seinige beizutragen.

Geſetzt auch, alle die Scandaloſa und Horribilia, welche Herr Vehſe aus der hohen Welt berichtet, wären wahr, ſo ſollte doch ein beſonnener Freund des deutſchen Volkes ſie nie in dieſer Weiſe unter das große Publicum ſchleudern, zur Irreleitung des Mittelſtandes und Aufreizung der Maſſen. Denn bei Weitem die meiſten Menſchen aus dem ſogen. Volke meſſen Tugenden und Laſter nach dem Maßſtabe ihres Geſichtskreiſes, und wenn es nun auch wahr iſt, daß das Laſter auf dem Throne und in dem Salon eben ſo wenig zu entſchuldigen, als in der Hütte und auf der Straße, ſo iſt es doch eben ſo wahr, daß ein ſolches Publiciren des Unrechten und Unſittlichen, welches in den hohen Kreiſen vor ſich geht, ein leichtfertiges Aufdasſpielſetzen der Autorität iſt, welches durch die Ausrede von der Pflicht der Wahrheitsliebe durchaus nicht entſchuldigt wird. Es ſteht zwar gewiß jedem Hiſtoriker frei, das Privatleben der Fürſten und Großen mit ungeſchminkten Worten zu beurtheilen, aber der Publiciſt, der Volksſchriftſteller, der Lehrer des großen Publicums, was doch Herr Vehſe ſein will, hat daneben noch die Pflicht, die Achtung vor der Autorität, vor den regierenden und höheren Ständen zu erhalten, ſo lange es wenigſtens noch eine Wahrheit iſt, daß die Menſchen regiert werden müſſen und zur Selbſtregierung nur allmählig an der Hand der Autorität angeleitet werden können.

Es iſt das ein großer Irrthum, daß der Publiciſt und Volksſchriftſteller immer die Pflicht habe, die Wahrheit zu reden; denn er ſoll freilich immer wahr ſein, aber nicht immer reden; das Schweigen gehört eben ſo wohl zu ſeinen Pflichten als das Sprechen, und die Folgen des Erſten ſind ſelten ſo nachtheilig, als die des Zweiten.

Vielleicht entgegnet aber Herr Dr. Vehſe, er ſei kein Publiciſt, ſondern ein ernſter Hiſtoriker, der keine anderen Rückſichten zu nehmen

habe, als die der Wahrheit, und für ein Publicum ſchreibe, das wohl zu unterſcheiden wiſſe. Das Letztere glauben wir nicht, und das Erſte iſt nicht wahr. Denn es iſt nicht die Sache eines ernſten Hiſtorikers, in ſo wenigen Jahren eine ſolche Menge höchſt ſchwieriger Themata abzuarbeiten, und ſodann beruht der Inhalt der Vehſe'ſchen Arbeiten nicht auf eigenen Quellenſtudien, ſondern auf einer parteiiſchen Compilation und Extrahirung anderer Werke, gediegener wie ungediegener, ehrlicher wie unehrlicher.

Nur ein Charakterzug geht durch alle Arbeiten dieſes Vielſchreibens, nämlich die Sucht nach dem Piquanten, Aufregenden, Hetzenden, oder — noch kürzer geſagt — unter dem Scheine der Unparteilichkeit wird revolutionäre Propaganda gemacht. Sollte Herr Vehſe das läugnen, ſo verfällt er nothwendiger Weiſe dem Vorwurfe der Unwiſſenheit.

Beweiſen wir die Richtigkeit dieſes Urtheils an einigen Beiſpielen aus den uns vorliegenden Bänden.

Eine Haupttaktik des Verfaſſers beſteht darin, bei der Benutzung der unzuverläſſigſten Quellen die größten Scandaloſa und Schreckensgeſchichten aus denſelben mitzutheilen, hintendrein aber mit einigen ſalvirenden Worten die Wahrheit derſelben anzuzweifeln.

So benutzt er fortwährend für die neuere Geſchichte die höchſt unlautere Quelle des bekannten Werkes „Charles d'Este", fügt aber dann gewöhnlich hinzu: „wie Carl von Eſte will", „von Carl von Eſte behaupteten", oder „wenn es wahr wäre". Inzwiſchen iſt das Gift ausgeſpritzt, und das genügt zur Revolutionirung der Leſer oder zum Abſatz des Werkes.

Band 22, S. 240 heißt es: „Leſſing raffte der Tod im Mittag ſeiner Jahre hin, wie er ſpäter auch Schiller, unter den deutſchen Dichtern den unabhängigſten und edelſten (??), wegraffte, weil ſie ſchreiben mußten." Wie das nun ein Hiſtoriker von Leſſing, der ſein Glück ſo oft muthwillig von ſich geſtoßen, ſeine Geldverlegenheiten ſich ganz allein ſelbſt auf den Hals geholt hatte, ſagen kann, iſt freilich unbegreiflich, wenn es nicht begreiflich wäre, daß daraus neues Gift gegen die Fürſten und Großen geſogen werden kann.

22, 329 heißt es: Der Baron von Schleinitz habe ſich in den Sturmjahren „ohne demokratiſche Zuthat" erhalten. Wenn Braunſchweig die nicht gehabt hat, zum Theil noch hat, ſo muß der Verfaſſer etwas ganz Apartes unter Demokratie verſtehen.

Band 21 behandelt die engliſche nobility und iſt Nichts als eine dürre Compilirung aus einigen engliſchen Quellen, als Adelshandbüchern, Almanacs, genealogiſchen Nachweiſungen ꝛc., dem deutſchen

Publicum genießbar gemacht durch einige piquante Bemerkungen Pückler-Muskau's, ſcandaloſer Berichte ungenannter Diplomaten und klatſchender, verläumdender Weiber und Salonhelden.

Im Anfange des Bandes wird der deutſche Adel auf das Bitterſte und Schmählichſte angegriffen, der engliſche in die Wolken erhoben, welche ſich in Folge jener Zuthaten aber gar bald mit dem ſchmierigſten Erdenſchmutze färben, und nur der Ironie und Malice wegen zu Anfang als am Zenith ſchwebend dargeſtellt zu ſein ſcheinen.

Was endlich den Werth des Werkes als einer Geſchichte der Höfe im Allgemeinen betrifft, ſo iſt darin von einer eigentlichen Geſchichte derſelben gar Nichts zu finden, da weder von einer Entwickelung der allgemeinen und territorialen politiſchen Zuſtände, noch auch nur von einer allgemeinen Darlegung des jedesmaligen Culturſtandes die Rede iſt. Wie können aber die Höfe deutlich geſchildert oder billig beurtheilt werden, wenn man ſie ihren Umgebungen entreißt, und ſie bloß mit der Elle des heutigen Bierbankpolitikers mißt!

Wenn nun das Werk des Dr. Vehſe auf einen wahrhaft gebildeten und unterrichteten Mann nur den Eindruck des Ekels und der Indignation machen kann, ſo wird der Einfluß auf die Maſſen ein verderblicher ſein, und nur dazu dienen, gewaltthätiger Reaction gegen die Preſſe größere Berechtigung zu verleihen.

M.

V.

3. Proportionen und Kettenbrüche. Von Saß, Oberlehrer in Altona. Altona, Schlüter. 49 S.

Wer beim Rechenunterricht die Form der Proportion für die Gleichheit zweier Verhältniſſe nicht glaubt entbehren zu können, alſo einer beſondern Uebung für die Behandlung dieſer Form bedarf, findet hier eine ziemlich reichliche Sammlung von Aufgaben, als den Anfang des kaufmänniſchen Rechnens. Dieß iſt der Inhalt des erſten Abſchnittes. Der zweite lehrt die Glieder geometriſcher Verhältniſſe durch Anwendung der Kettenbrüche zu verkleinern, wobei ebenfalls der kaufmänniſche Verkehr berückſichtigt iſt.

4. Grundriß der kaufmänniſchen Buchführung von A. Schumacher, Lehrer der Mathematik an der Realſchule in Mainz. Mainz, von Zabern. 103 S.

Zunächſt wollen wir die höhere Bürgerſchule davor verwahren, als bedürfe ſie ſolches Lehrbuchs. Auch die Realſchule, die eine höhere Bür-

gerſchule ſein will, ſollte den Unterricht im Buchführen verweigern. Das müſſen wir hier ſagen, trotz der Verſicherung des Verfaſſers in der Vorrede, daß auch die Lehre von der Buchführung eine conſequente logiſche Entwickelung nicht ausſchließe, und daher geeignet ſei, dem Denken der Jugend einen würdigen, den Geiſt anregenden und kräftigenden Stoff zu bieten.

Da nun der Verfaſſer ſeinen Stoff ſyſtematiſch behandelt hat, ſo ſollte man in Handelsſchulen natürlich lieber ſein Buch als rein praktiſchen Wegweiſer benutzen, da auch jene doch immer noch Schulen ſind. Auch möchte es manchem Lehrling willkommen ſein, da man ja weiß, daß dieſe, was ſie im Comptoir lernen ſollen, meiſt nur zufällig lernen und mühſam, ja verſtohlen dem Commis oder Principal abmerken müſſen.

5. J. Braun, Rector zu Montabaur, Quadratiſche Gleichungen für Schulen und zum Selbſtunterrichte. Koblenz, Hölſcher. 160 S.

Da zu den vorliegenden 156 Aufgaben über reine und gemiſchte quadratiſche Gleichungen nicht nur die Ableitung der Gleichung aus dem Wortausdruck der Aufgabe, ſondern auch die Auflöſung ſelber vollſtändig gegeben iſt, ſo müſſen wir aus dem Titel die Worte „für Schulen“ zunächſt ſtreichen; das Buch iſt wohl nur zum Selbſtunterricht brauchbar. Ein Nebentitel belehrt uns, daß es das 3. Heft einer Sammlung von algebraiſchen Aufgaben iſt. Was nun die Aufgaben ſelbſt anlangt, ſo ſind überwiegend Verhältniſſe aus dem geſchäftlichen Verkehr benutzt, die ſo lehrreichen Bewegungsaufgaben fehlen bis auf Nr. 141 ganz. Vielleicht ſind ſie in dem früheren 2. Heft mehr nach Verdienſt hervorgehoben. Daß die Form der Proportion als Ausdruck für die Gleichheit zweier Verhältniſſe feſtgehalten iſt, trägt nach unſerer Anſicht nicht zur klaren Einſicht in die Sache bei; vielmehr wird dieſe gefördert, wenn man ſtets aus der Gleichheit der Zeiger von den gleichen Verhältniſſen ſchließt. Fehlerhafte Faſſung der Aufgaben iſt uns öfter begegnet.

6. Dr. G. Lauteſchläger, Beiſpiele und Aufgaben zur Algebra für Gymnaſien, Realſchulen und zum Selbſtunterricht. 4. Auflage. Darmſtadt, Dähl. 96 S. 8 Ngr.

Dieſe Sammlung enthält nur Aufgaben über Gleichungen des erſten und zweiten Grades. Zunächſt Gleichungen des erſten Grades mit einer Unbekannten, bis No. 100, mit mehren Unbekannten, bis No. 190, rein quadratiſche mit einer Unbekannten, bis No. 205,

mit mehren Unbekannten, bis No. 240, unreine quadratiſche mit einer und mit mehren Unbekannten, bis reſp. No. 288 und 320. Von da ab folgen algebraiſche Aufgaben im Wortausdruck, welche durch Gleichungen gelöst werden ſollen, in gleicher Eintheilung bis No. 534, 636, 723; darauf unbeſtimmte Aufgaben, bis No. 751, und Aufgaben über Progreſſionen, Logarithmen, Zinſeszins- und Rentenrechnung bis No. 801. Es iſt alſo dieß eine reichhaltige Sammlung. Die erſte Abtheilung von Aufgaben dürfte vielleicht an ſolchen Aufgaben zu vermehren ſein, die außer den Unbekannten noch gegebne Buchſtabengrößen enthielten. Die zweite Abtheilung verbreitet ſich zwar über mannigfaltige Verhältniſſe, doch haben wir Bewegungs-, Rabatt- und Disconto-aufgaben, wie ſolche, die auf dem Zahlenſyſtem beruhen, nicht genügend vertreten gefunden.

Die Auflöſungen und Reſultate ſind der Sammlung nicht beigegeben.

Für Zinſeszinſen- und Rentenrechnung haben wir von demſelben Herrn Verfaſſer ein ſehr reichhaltiges, auf die Einführung in dieſe Probleme berechnetes Lehr- und Aufgabenbuch unter dem Titel:

7. Die Lehre von den einfachen und zuſammengeſetzten Zinſen und deren Anwendung auf die Berechnung der Zeitrenten, Lotterieanlehen, Lebensrenten, Lebensverſicherungen und Wittwenpenſionen. Darmſtadt, Jonghaus. 291 S.

8. Dr. Kühne, Lehrer am G. in Gotha, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für den Schul- und Selbſtunterricht. Leipzig, Hirzel. 209 S.

Der Verfaſſer dehnt ſein Lehrbuch über die Rechnungen mit Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, die Auflöſung der Gleichungen erſten und zweiten Grades, die Reihen und über die Combinationslehre mit dem binomiſchen Satz hinaus noch aus auf diophantiſche Gleichungen, denen natürlich die Kettenbrüche und die allgemeinen Eigenſchaften der ganzen Zahlen vorausgehen, ſchließlich auch noch auf Sparcaſſen- und Rentenrechnung und die Verſicherungsrechnungen mit Rückſicht auf Mortalität. Hierzu findet er ſich veranlaßt durch die Erwägung, daß auch der formale Zweck des Unterrichts durch die Beſchäftigung mit ſolchen Gegenſtänden zu erreichen ſei, deren praktiſches Intereſſe ſich durch die Entwickelung des ſocialen Lebens von Tag zu Tag ſteigere, und die daher das Intereſſe namentlich der reiferen Schüler der oberen Claſſen noch über die Schulzeit hinaus feſſeln.

Wir glauben den Verfaſſer hier Punct für Punct im Irrthum befangen. Die Renten- und Wittwencaſſenrechnung hat kein neues wiſſenſchaftliches Moment an ſich, iſt daher für Gymnaſien wie für h.

Bürgerſchulen entbehrlich, und raubt dem mathematiſchen Unterricht nur die Zeit, welche er zur Vertiefung in dem erworbenen Beſitz oder zum Anbruch neuer Gebiete beſſer verwenden kann. Ein praktiſches Intereſſe für die Schule haben ſie nicht, inſofern das Leben Bekanntſchaft mit ſolchen Rechnungen hier und da fordert oder wünſchenswerth erſcheinen läßt; das praktiſche Intereſſe, was für die Schule einzig maßgebend iſt, und welches ſie allenfalls haben, iſt dieß, daß ſie eine Anwendung der Progreſſions- und Combinationslehre ſind und eine Uebung in den durch dieſe neu gewordenen Elementen darbieten. Wie weit man ſich auf ſie einlaſſen will, hängt nicht von der im Leben möglichen Verwendung ab, ſondern von dem Maaß, wie weit eine Geläufigkeit in den neuen Vorſtellungen und Begriffen, welche jene Lehre dargeboten hat, wünſchenswerth und nothwendig iſt. Die höhere Bürgerſchule wird hierin mehr thun müſſen, als das Gymnaſium; für letzteres bietet der Verfaſſer jedenfalls zu viel, da wir ſchon für die h. B. mit Wenigerem glauben uns begnügen zu dürfen.

Wir ſetzen den Werth der Mathematik als Schuldisciplin lediglich in ihre Wiſſenſchaftlichkeit. Nach dieſer Seite hin genügt uns das vorliegende Buch aber noch weniger. Hierbei wird es auf die erſten Abſchnitte ankommen, die, wie ſie für die mittlern Claſſen beſtimmt ſind, vorzugsweiſe wiſſenſchaftliches und ſyſtematiſches Denken anbahnen ſollen. Kommt es nur darauf an, Reſultate zu gewinnen, algebraiſch richtig operiren zu lehren, dann mag es genügen, die algebraiſchen Größen als Symbole zu betrachten, deren Geſetze ſich ſo zu ſagen von ſelbſt vollziehen. Tieferer Gewinn für die Bildung iſt aber nur dann zu erwarten, wenn man ſein Syſtem nach dem Plane aufbaut, daß jeder Fortſchritt entweder ein Fortſchritt in der Reihe der Rechnungsarten oder in der Reihe der Zahlengattungen ſei. Nach dieſer Seite hin iſt das Buch ganz mangelhaft. Es beginnt ohne eine Definition der Zahl, natürlich bleibt die begriffliche Einheit von Zahl, Factor, Exponent unerkannt, ebenſo die Analogie von Subtrahiren, Dividiren, Depotenziren, von Theilen und Radiciren, Meſſen und Logarithmiren. Dazu kommen die ſchlechten, das Weſen verhüllenden Definitionen von Subtrahiren, Dividiren, Radiciren, wie nicht minder von Multipliciren und Potenziren. Es muß nämlich nothwendig Productbilden und Multipliciren unterſchieden werden, erſteres geſchieht durch Zählen, letzteres durch Addiren; ebenſo Potenzbilden und Potenziren; die Potenz entſteht durch Zählen der Factoren, und potenziren heißt die Factoren der Potenz multipliciren. Nach dieſen Beſtimmungen ergibt ſich, daß beim Subtrahiren ein Stück, beim Theilen der Multiplicand, beim Meſſen der Mul-

tiplicator, beim Radiciren die Wurzel, beim Logarithmiren der Exponent gesucht wird.

Eine andre Schwäche finden wir in der Erweiterung der Zahlenreihe durch die negative und gebrochne Zahl. Der Verfasser definirt die negative Zahl als ein Symbol für eine Differenz, deren Minuend 0 ist. Das ist richtig, und ist auch falsch. Man kann mit dieser Erklärung alle Gesetze für das Rechnen mit negativen Zahlen leicht ermitteln, das Wesen aber dieser Gesetze bleibt verhüllt, wenn es der Begriff der negativen Zahl selbst war. Die negative Zahl ist nämlich mehr als ein Rechnungssymbol. Indem ich das Subtractionszeichen, welches das — in der unlöslichen Aufgabe 0—a war, zum Beziehungszeichen von a mache, d. h. indem ich die Zahl —a zu einer selbstständigen mache, vereinige ich die beiden Begriffe der Zahl a und der Subtraction zu einem neuen Begriff, dem der negativen Zahl. Die negative Zahl enthält daher solche Einheiten, welche die Einheiten einer andern (positiven) Zahl aufheben und so einen Rest bestimmen. Aehnliches gilt für die unlösliche Aufgabe der zweiten Rechnungsstufe. Mit diesem Begriffe der negativen Zahl ist es dann möglich, die Gesetze für das Multipliciren und Potenziren mit negativen Zahlen aus dem Begriff der letztern zu ermitteln, und nur wenn das geschieht, hat der Fortschritt in der Mathematik auch einen Fortschritt in der Bildung zum Gefolge.

Zur Erläuterung diene die Darstellung des Verfassers vom negativen Exponenten. Ein Ausdruck wie a^{-m} hat nach dem Verf. (S. 31) „an und für sich keine Bedeutung; es wird jedoch gestattet sein, ihn als Rechnungssymbol für $\frac{1}{a^m}$ zu gebrauchen.“ Nun hat aber der negative Exponent sehr wohl eine Bedeutung, und zwar ist diese aus dem Begriff der negativen Zahl und aus dem Begriff des Exponenten etwa folgendermaßen zu gewinnen. — 3 enthält 3 Einheiten, welche die Einheiten einer + 3 aufheben, — 3 als Exponent von a enthält also 3 Einheiten, welche die Einheiten einer + 3 als Exponent von a aufheben. Jede Einheit des + 3 als Exponent von a ist ein Factor a, also hebt jede Einheit der — 3 in a^{-3} einen Factor a auf, oder ist der aufhebende Factor von a, oder a als aufhebender Factor $\left(\frac{1}{a}\right)$. Jede Zahl zählt ihre Einheiten, also zählt die — 3 in a^{-3} a als aufhebenden Factor, also zählt der negative Exponent die Wurzel als aufhebenden Factor, d. h. $a^{-3} = \left(\frac{1}{a}\right)^3 = \frac{1}{a^3}$. Ganz in ähnlicher Weise ist der negative Multiplicator zu behandeln, wie auch der Bruchexponent. Thut man das, so dreht man sich in seinem Unterricht nicht immer in demselben

Kreiſe von Begriffen, ſondern die Zahlen auf neuen Stellen, auf den höheren Rechnungsſtufen, ſtellen auch höhere Begriffe dar, und indem ſo das Reſultat jeder Stufe zum Element der höheren herabgeſetzt wird, ſchreitet die Bildung vor, denn jeder höhere Begriff iſt von dem niederen erfüllt, erfordert alſo eine größere Abſtraction, eine mannigfaltigere Combination, eine tiefere Beſinnung. Der Schüler, welcher aus dem Begriff des Bruchs und dem Begriff des Radicators (Wurzelexponenten) den Begriff des gebrochnen Radicators ermittelt und die Ausführung der betreffenden Radication, gewinnt fürwahr ein tieferes wiſſenſchaftliches Intereſſe, als wer die Potenz mit einem Bruchexponenten für ein Rechnungsſymbol anſieht, ſomit freilich die Zeit erſpart, welche auf die Unterſuchung über das Weſen des Bruchexponenten gewandt werden muß, und der die erſparte Zeit verwendet auf die Berechnung von Wittwenpenſionsbeiträgen. Wenn man die Arithmetik zu einem Spiel mit Rechnungsſymbolen macht, ſo iſt gar kein Grund, ſich nicht mit dem gemeinen Rechnen in der Schule zu begnügen.

So wenig wir nun rathen können, dem Verfaſſer in der Behandlung der Elemente zu folgen, ſo wird ſein Buch doch in den von uns im Allgemeinen als entbehrlich dargeſtellten Abſchnitten dem Lehrer, welcher Einzelnes aus dieſen in der Schule einmal als Excurs behandeln will, manches gute Material und brauchbare Ableitungen darbieten.

Lgbn.

VII.

A. Lüben, Rector in Merſeburg, Leitfaden zu einem methodiſchen Unterrichte in der Naturgeſchichte ꝛc. 3. Curſus. 5. Aufl. 191 S. 10 Sgr. 2. Curſus, 7. Auflage. 96 S. 6 Sgr. Leipzig, Schulze.

Im Jahre 1853 iſt zuletzt über dieſen Leitfaden in der Revue geſprochen. Seitdem iſt nun vom 2. Curſus die ſiebente, und vom 3. die fünfte Auflage erſchienen, und durch letztere das Werk wieder in allen ſeinen Stufen vervollſtändigt. Der 3. Curſus enthält als erſte Stufe die natürlichen Familien, als zweite Stufe das Syſtem der drei Reiche, und zwar das Thierreich nach Cuvier, das Pflanzenreich nach Bartling, das Mineralreich nach Glocker. Die geſtellten Aufgaben beziehen ſich auf tabellariſche Anordnung der Familien und Ermittelung der Ordnungsmerkmale aus den gemeinſamen Familienkennzeichen. Holzſchnitte, klar und ſcharf gearbeitet, ſind zahlreich beigegeben.

J. Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nordamerika. (Map of the United States of America.) Cassel, Fischer. 2. Auflage.

Diese Karte, deren erste Lieferung vorliegt, erscheint in 16 Blättern, jedes 18" breit und $14^1/_2$" hoch, zum Preise von $2^1/_2$ Thlr. Sie ist unter Aufsicht des Landoffice zu Washington angefertigt. In der 2. Auflage sind die Territorialveränderungen nach der neuesten Berichtigung des U. S. Landoffice nachgetragen. An Vollständigkeit möchte sie wohl alle vorhandenen Karten der V. St. übertreffen, da Canäle, Straßen, Eisenbahnen, die Bergzeichnung, das hydrographische Netz, die Territorialeintheilung mit gleicher Ausführlichkeit und Genauigkeit behandelt sind. Die Klarheit und Deutlichkeit ist bei der Menge Detail nicht verloren gegangen, wozu namentlich die Anwendung des Farbendruckes mitgeholfen hat.

---

1. Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde für Gymnasien von E. Nieberding, Director des Gymn. zu Recklinghausen. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. 8 Sgr. Recklinghausen, Mescher. (VIII u. 90 S.)

Der Verfasser betrachtet sein Lehrbuch (und das mit Recht) als Hülfsmittel für die Karte; es soll die Fülle des geographischen Stoffs auf ein gewisses Maaß beschränken, als welches hier die Anforderungen an die Abiturienten eines Gymnasiums betrachtet werden. Die Ausführung entspricht indessen nicht ganz der hier gemachten Voraussetzung. Einerseits hätte Manches aus dem Lehrbuch fortbleiben können, was am besten unmittelbar aus dem Studium der Karte entnommen wird, z. B. die Umgränzung der Länder, Lage der Städte u. dgl., andererseits hätte der Stoff noch mehr beschränkt werden müssen. Ref. würde beispielsweise einem Abiturienten den Meerbusen von Policastro, den Golf von Squillace (S. 27), und Städte wie Guanaruato, Queretaro (S. 80), oder Inseln wie Antigua, St. Lucia (S. 81) u. dgl. erlassen. Inconsequent ist es, daß in Spanien und Frankreich die Namen der alten Provinzen aufgeführt sind, während in Deutschland von diesen volksthümlichen Namen (z. B. Lausitz, Uckermark, Neumark, Eichsfeld, Schwaben u. s. w.) nichts zu finden ist.

Sonderbar ist die Orthographie des Verfassers, welche die Aussprache nachahmt, aber keineswegs mit dem im Eingange empfohlenen Atlas von Stieler übereinstimmt; so finden wir Tschiesepiek Bai, Campädsche Bai (S. 11), Marangjong Fluß (S. 11), Madschore See (S. 18), Tschitschester, Breiten (Brighton) S. 35. Auch einige

Unrichtigkeiten haben sich eingeschlichen. So lesen wir S. 2: „Völlige Gewißheit von der Kugelgestalt der Erde gibt die Umschiffung derselben nach fast allen Seiten“ — eine Behauptung, die man am wenigsten einem Abiturienten auftischen sollte. S. 4 wird behauptet, daß die Bewohner der kalten Zone ein halbes Jahr Tag und ein halbes Jahr Nacht hätten, während dieß doch nur an den Polen der Fall ist. S. 12 wird das Stettiner Haff mit der Swinemünder Bucht identificirt. S. 47 werden noch 3 Fürstenthümer Reuß aufgezählt, während es nur noch 2 gibt, wodurch die Zahl der deutschen Staaten auf 35 (und nicht 36 S. 41) zusammenschmilzt. — Im Allgemeinen gehört der Leitfaden zu den besseren, die in neuerer Zeit erschienen sind, und empfiehlt sich namentlich durch eine große Uebersichtlichkeit.

2. Leitfaden beim Unterricht in der Geographie von P. Waubke, Subrector zu Pasewalk. Pasewalk, Braune. 1854. (VIII. 72 S.)

Der Verfasser zerlegt die Erdtheile in ihre natürlichen Bezirke (z. B. Asien in die nordwestliche Tiefebene, das hinterasiatische Hochland, die beiden Indien, die vorderasiatische Hochebene oder Iran, die asiatische Türkei, das Hochland Arabien, die ostindischen Inseln) und gruppirt darnach den Stoff, was für den Unterricht gewiß zu billigen ist, für den Leitfaden aber den Uebelstand herbeiführt, daß einzelne Wiederholungen nicht zu vermeiden sind. In der Auswahl der Flüsse und Gebirge ist der Verfasser glücklich gewesen, dagegen hätte er in dem politischen Theile mit mehr Kritik verfahren müssen. Insbesondere liebt er es Städte aufzunehmen, die in geschichtlicher, litterarischer und gewerblicher Beziehung eine Bedeutung haben, ohne zu bedenken, daß den Schulen, für welche dieser Leitfaden geschrieben ist, dieß Gebiet meist eine terra incognita ist. So finden wir beim Königreich Württemberg: S. 25 Marbach (Schillers Geburtsort), Weinsberg (Weibertreue), Waiblingen (Ghibellinen), Mergentheim (deutscher Orden von 1526—1809), Schwäbisch Hall (Saline, die Heller ihren Namen). — In Sardinien ist Vercelli aufgenommen, in Brandenburg: Wittstock, Zossen; in Sachsen: Gardelegen, Tangermünde. Dagegen ist die Heimat des Verfassers nur kärglich bedacht. Es fehlen Städte wie Anclam und Wolgast, die doch mindestens eine gleiche Bedeutung haben als die eben genannten, auch Pasewalk fehlt, obwohl der Verfasser im Vorwort den Grundsatz: „Vom Nahen zum Fernen“ aufstellt. Auch in der Aufzählung der Producte hätte der Verfasser sorgfältiger sein müssen. So lesen wir bei Bayern S. 25: Getreide — und Weinbau am Main (Würzburger, Steinwein, Lichtenwein!), Färberkrapp, Süßholz, Hopfen. Viel

Waldung. Bergbau: Lithographiesteine, minder großer Erzreichthum, Mineralquellen, Fabrikation wenig ausgebreitet; optische Instrumente, Erzgußwaaren in München, Bier. Und das für Kinder von etwa zehn Jahren. An Druckfehlern ist kein Mangel, z. B. Waag für Waal (S. 31), Pleitze für Pleisse (S. 39), Sive Schan für Sine Schan S. 44. Ueberhaupt fehlt dem Druck die Uebersichtlichkeit, die durch Sperrung einzelner Worte und durch Absetzen leicht zu erreichen gewesen wäre.

3. Palästina. Ein Leitfaden für Schulen von Dr. E. Scheder, Vorsteher einer höhern Töchterschule. Breslau, Verlag von Joh. Urban Kern. 1853. (VIII u. S. 28.)

Ref. kann diese kleine Schrift angelegentlich empfehlen, sie enthält nur das Nothwendige und gewährt einen schnellen Ueberblick. Der Stoff ist so geordnet: Lage und Gränzen, Klima, Gebirge, Ebenen, Meer, Flüsse und Seen, Pflanzenreich, Thiere, Urbewohner, Landeseintheilung nebst Ortschaften, wobei eine detaillirte Beschreibung Jerusalems und der Umgebungen dieser Stadt. Der Verf. nimmt beständig Rücksicht auf die Bibel, indem er die passenden Stellen citirt. So lesen wir S. 10: die Berge des Landes waren geschmückt mit Wein (1. Mos. 9, 20; 1. Kön. 21, 1) und Olivengärten (2. Mos. 27, 20), und vorzüglich in der Gegend von Jericho prangten in den Obstgärten die Dattelpalme (5. Mos. 34, 3), die Balsamstaude (1. Mos. 43, 11), der Granat- (Hohel. 4, 13; Joel 1, 12), der Mandel- (1. Mos. 43, 11) und der Apfelbaum (Joel 1, 12). — Eingestreut sind Schilderungen verschiedener Reisender (Lamartine, Schubert u. a.), die zur Veranschaulichung des Stoffes beitragen. Erwünscht wäre es, wenn der Verf. bei einer neuen Auflage eine Karte nebst einem Plan von Jerusalem beigeben wollte.

4. Grundlinien der Handelsgeographie. Ein Leitfaden für Realschulen von Dr. Georg Wilhelm Hopf, Rector der Handelsschule in Nürnberg. Fürth, Schmid. (VIII u. 140 S.)

Diese Grundlinien der Handelsgeographie sind für Realanstalten bestimmt. Der Verf. geht dabei von der Ansicht aus, daß der geographische Unterricht in den obern Classen derselben sein Hauptaugenmerk auf die Landesproducte und Verkehrsverhältnisse lenken müsse. Er will indessen „eher zu wenig als zu viel" geben, da es nur darauf ankomme, dem Schüler ein Bild der Handels- und Verkehrsverhältnisse zu geben. Er will den Schüler dahin führen, daß er sich diese Fragen sicher beantworten kann: welchen Charakter hat das Land? welche Beschäftigungen und welche Erzeugnisse sind vorherrschend? welches sind die vorzüglichsten Stätten der Industrie? von welchen Orten und nach

welchen Gegenden geht die lebhafteſte Handelsbewegung? welche Producte kann das Land ausführen, welche muß es von außen beziehen? (S. VI.)

Der Stoff iſt nach den einzelnen Staaten vertheilt. Wir finden 1. Lage des Staates, 2. Gränzen, 3. Größe und Bevölkerung, 4. Boden und Klima, 5. Gewäſſer, 6. Haupttheile und Hauptorte, 7. Naturproducte, 8. Gewerbsinduſtrie, 9. Handelsverhältniſſe und 10. geſchichtliche Bemerkungen. Um nun ein Bild von der Bearbeitung des Stoffes zu geben, entnehmen wir folgende Schilderung des Königreichs Sachſen S. 45.

Gewerbsinduſtrie: Leinenwaaren, vorzüglich in der Lauſitz (Zittau, Schönau, Löbau, Herrenhut); Spitzen und Bänder, beſonders in und um Annaberg; Wollentuche und Zeuge, Chemnitz, Glauchau, Bautzen, dann viele kleine Städte um Zwickau u. ſ. w.

Handelsverhältniſſe. Der ſächſiſche Handel iſt Welthandel im ausgedehnteſten Sinne. Mittelpunct desſelben iſt Leipzig, wo ſich Niederlagen für alle Fabrikerzeugniſſe finden und zur Zeit der Meſſen Kaufleute aus allen Ländern Europa's, ja auch von Aſien und Amerika vereinigen. Nächſtdem ſind bedeutende Handelsplätze: Dresden, Chemnitz, Plauen, Zittau, Bautzen. Zur Förderung des Handels dienen außer den gewöhnlichen Landſtraßen die Eiſenbahnen, die in mehreren Richtungen das Land durchziehen, dann die Elbſchifffahrt u. ſ. w.

Es ließen ſich gegen dieſe vage Behandlung des Stoffes, ſo wie gegen die Anordnung und Auswahl mancherlei Ausſtellungen machen, indeſſen der Hauptfehler des Werkes liegt darin, daß es überhaupt geſchrieben iſt. Die Schule ſoll bilden, nimmermehr wird ihr dieß aber gelingen durch Einpfropfen einzelner unvermittelter Thatſachen oder Behauptungen, die wohl das Gedächtniß üben können, aber keine Nahrung für den Geiſt bieten. Um ſo weniger können Realſchulen ein Buch dieſer Art gebrauchen, da ſie noch viele andere Stände als Kaufleute in ihren Reihen zählen. Es iſt überhaupt eine irrige Vorſtellung, daß durch die Schule die ſpecifiſche Vorbildung für einen beſtimmten Stand erreicht werden könne; dieſe gibt nur die lebendige Wechſelwirkung des Lebens.

5. Elementar-Atlas der Anſchauung beim Unterricht in der Geographie — unter Anwendung naturgemäßer Gebirgszeichnung — für Knaben und Mädchen in Schulen, Privatanſtalten und zur Selbſtbelehrung. Nach den neueſten und bewährteſten Hülfsquellen herausgegeben von Dr. K. G. J. Engel. XXIV Karten. Preis 1 Thlr. 6 Ngr. Leipzig, Verlag von Fr. Hentze. 1854.

Im Proſpect zu dieſem Atlas, von welchem dem Ref. nur die erſte Lieferung vorliegt, ſteht folgendes: Der Jugend endlich (!) einen Atlas

in die Hände zu liefern, der unter Festhaltung pädagogischer Principien, vereint mit harmonisch-technischer und durchsichtiger Ausführung, ihr eine wahrhaft klare Anschauung (!) beim Unterrichte in der Geographie gewähre, das war das Streben — weßhalb denn auch die bisher übliche, das jugendliche Auge aber nur zu leicht verwirrende (?) und so schwer einleuchtende Markirungsart der Höhen und Bergketten verlassen und dafür eine naturgemäße (?) Manier der Gebirgszeichnung in Anwendung gebracht wurde, die bereits stillwirkend erprobt, nun in weitern Kreisen gleicher Erfolge sich erfreue, und welche selbst vorgeschrittenen Schülern eine willkommene (?) Darstellungsweise sein wird, weil auch ihnen gewiß (?) selten da Erhöhungen des Erdbodens vorschweben, wo sie meistens nur Nebelflächen, Rauchgebilde, Raupen- und Würmerzüge erblicken, wo übertriebener Dunkeldruck eins das andere deckt und durch Uebermaß nur mehr störende Deutlichkeit (!) entsteht; ein Uebelstand, der übrigens sogar dem vielfarbigen Buntdrucke beigemessen werden kann, wenn derselbe auf Karten kleineren Maßstabes stattfindet.

Hält man die in diesem Prospect gegebenen Verheißungen mit den in der ersten Lieferung vorliegenden Proben zusammen, so wird man alsbald erkennen, daß man es hier mit einer Marktschreierei der gewöhnlichsten Art zu thun hat, die sich sogar nicht scheut, andere verdiente Arbeiten herabzusetzen, um sich dadurch ein Relief zu geben. — Dem Ref. ist in neuerer Zeit kaum etwas schlechteres zu Gesicht gekommen wie diese Karten, wobei er noch als Curiosum hervorheben muß, daß die in dem Prospect gepriesene neue Manier der Gebirgszeichnung weiter nichts ist, als die alte, seit Jahrzehnten verlassene Raupenmanier (die beiläufig in dem Prospect selbst getadelt wird). Werke dieser Art lassen uns erst recht erkennen, welchen Schatz wir an den Arbeiten eines Stieler, Sydow, Grimm u. s. w. haben.

6. Geographischer Perspectiv-Atlas für die Anschauung in Schulen und Privatanstalten beim ersten und zweiten Elementarunterricht, herausgegeben von Dr. K. G. J. Engel. No. 1. Neueste Wandkarte von Deutschland. 6 Blätter Royal zum Zusammenfügen, colorirt. Subscriptionspreis 20 Ngr. Leipzig, Verlag von Fr. Hentze. 1855.

Ref. kann über diese Wandkarte kein günstigeres Urtheil fällen als über den vorangehenden Atlas. Als ein besonderer Fehler muß noch erwähnt werden, daß die Namen alle ausgedruckt sind, wodurch nicht nur das an sich schon schlechte Bild noch undeutlicher wird, sondern auch der Unterricht leidet. — Der Verf. wird gut thun, erst von andern Kartographen zu lernen, worauf es beim Kartenzeichnen überhaupt ankommt.

7. Professor Daniel Völter's Schul-Atlas in 24 Karten, mit besonderer Rücksicht der physikalischen Geographie. Neue umgearbeitete Auflage. Eßlingen 1854, Weychardt. Preis 2 Thlr. 15 Sgr.

Es ist nicht zu verkennen, daß an diesem Atlas sachkundige Hände thätig gewesen sind und daß derselbe mit eben so viel Umsicht als Fleiß hergestellt ist; namentlich sind die neuern Fortschritte der Technik gehörig benutzt worden. Die Gebirge sind schwarz gezeichnet, die Hochebenen weiß, die Tiefebenen grünlich, und wo dieselben die Natur der Wüste annehmen, braun colorirt. Am Rande der Karten findet man Höhenprofile, welche mit Sorgfalt entworfen sind. Ebenso sind die Gränzen der Klimazonen und die Isothermen, die Verbreitungssphären der charakteristischen Pflanzen nach wagerechter und senkrechter Ausdehnung bezeichnet. — Der Atlas enthält folgende Karten: 1. Die westliche und östliche Halbkugel. 2. Physikalische Karte von Europa. Nebenkarten: die mitteldeutschen Gebirge, die mittelrheinischen Gebirge, die Alpen, die Pyrenäen und die französischen Mittelgebirge. 3. Staaten von Europa. 4. Oro- und hydrographische Karte von Deutschland. 5. Politische Karte von Deutschland. 6. Das österreichische Kaiserthum. 7. Baden, Württemberg, Baiern, Hohenzollern. Nebenkarte: Terrasse von Schwaben. 8. Der preußische Staat, Königreich Sachsen, Polen. Nebenkarte: Königreich Sachsen. 9. Mittel- und nordwestliches Deutschland, die Niederlande, Belgien. 10. Schweiz und Liechtenstein. 11. Dänemark, Schleswig, Holstein und Lauenburg. Nebenkarte: die Far-Oer und Island. 12. Schweden und Norwegen. Nebenkarte: Plan von Stockholm. 13. England, Wales, Schottland und Irland. 14. Frankreich. Nebenkarte: Algier. 15. Spanien und Portugal. 16. Italien. Nebenkarte: Neapels Vulkanbezirk. 17. Europäische Türkei, Griechenland, Dalmatien, Montenegro. Nebenkarte: Straße von Konstantinopel. 18. Das europäische Rußland. Nebenkarte: Umgegend von Petersburg. 19. Asien. 20. Afrika. Nebenkarten: Süd-Afrika, die europäischen Niederlassungen an der Goldküste, Plan von Alexandrien. 21. Nord-Amerika. 22. Die vereinigten Staaten von Nord-Amerika, Mexico. Nebenkarten: die Staaten von Central-Amerika, Neu-England, Plateau von Mexico, Landenge von Tehuantepec und Goazacoalco, Isthmus von Panama. 23. Süd-Amerika. Nebenkarten: die kleinen Antillen, Bifurcation des Orinoco, Hochland von Quito. 24. Australien. Nebenkarten: Neu-Süd-Wales, Tasmania oder Van Diemens Land, Süd-Australien, West-Australien.

So vortrefflich die Anlage des Werkes ist, so leidet doch die Ausführung an wesentlichen Mängeln. Der Zeichnung fehlt es im Allgemeinen an Schärfe und Correctheit: so sind beispielsweise die

Küſtenumriſſe zum Theil ganz verfehlt (man ſehe die Küſten der Oſtſee, die Inſel Rügen No. 8), ſo iſt auch die Flußzeichnung nicht genau (man ſehe No. 5). Beiläufig bemerkt Ref., daß auf No. 5 die Gränze Schleſiens gegen Mähren unrichtig gezogen iſt. — Die Gebirgszeichnung iſt oft überladen, ſo daß Flüſſe- und Städtenamen verdunkelt werden (No. 4, 6, 10). Auch die Illumination iſt nicht immer glücklich gewählt, namentlich iſt ſie öfters zu grell (No. 3, 7, 8, 9), ſo daß das natürliche Bild in den Hintergrund gedrängt wird, und auch das politiſche Bild keinen angenehmen Anblick gewährt. Endlich ſind die Karten öfter mit Namen überladen (No. 3, 7, 8, 9). — Der Druck iſt nicht immer ſauber genug, ſo daß die Namen mitunter nicht deutlich zu leſen ſind; es kommt auch vor, daß ſie nur halb ausgedruckt ſind. Am beſten gelungen ſind die Karten No. 13, 14, 15, welche von den gerügten Fehlern weniger leiden. Man ſieht, es iſt noch viel zu thun, ehe die Sauberkeit und Klarheit der Stieler'ſchen Karten erreicht wird, wenn auch andererſeits anerkannt werden muß, daß dieſer Atlas ſich weit über die gewöhnlichen Fabrikarbeiten der neuern Zeit erhebt.

8. Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. Für Jedermann aus dem Volke. Ein wenig Chemie von A. Bernſtein. Berlin, Verlag von Franz Duncker. 1854. Preis 10 Sgr. (VIII u. 175 S.)

Die vorliegende Schrift gehört zu einem Cyklus von Volksſchriften, welche unter dem Titel: „Naturwiſſenſchaftliche Volksbücher" in zwangloſen Heften zum Preiſe von höchſtens 10 Sgr. erſcheinen. Sie behandelt die Erſcheinungen des täglichen Lebens, ſoweit dieſelben aus den Geſetzen der Chemie ihre Erklärung finden, und verfolgt demnach eine ähnliche Tendenz wie die rühmlich bekannte: „Chemie des täglichen Lebens von Johnſton", von welcher gleichfalls eine Ueberſetzung in dieſe Volksbücher aufgenommen iſt. Der Verfaſſer ſchreibt für Laien und es iſt ihm in der That gelungen, ſelbſt complicirtere Vorgänge der Natur durch eine einfache und klare Darſtellung verſtändlich zu machen. — Er behandelt zunächſt die ſogenannten organiſchen Grundſtoffe: „Sauerſtoff, Waſſerſtoff, Stickſtoff und Kohlenſtoff", welche bei den täglich vor unſern Augen vorgehenden Proceſſen beſonders thätig ſind. Die Metalle ſchließt er ganz aus, weil ſie — obwohl von der größten Bedeutung für die Bedürfniſſe des Menſchen — doch bei den Vorgängen des täglichen Lebens nur eine untergeordnete Rolle ſpielen. Nachdem durch die Behandlung jener Grundſtoffe die gehörige Grundlage gewonnen iſt, folgt die Erklärung des Verbrennens, Leuchtens, Heizens, Athmens (welches mit dem Einheizen eines Ofens verglichen wird),

dann werden wir in die Werkſtätte der Pflanzen eingeführt, es wird das Keimen, die Ernährung der Pflanzen, die Düngung, die Verwandlung der Stärke in Zucker, des Zuckers in Alkohol (Fabrikation des Weins und Biers), des Alkohols in Eſſig vom chemiſchen Geſichtspuncte aus erläutert. Dagegen hat ſich der Verf. in das Gebiet der Thierchemie nicht hinein gewagt, indem er vielleicht vor der Schwierigkeit zurückſchreckte, auch dieſe in populärer Weiſe darzuſtellen. — Dieß der Inhalt dieſer Schrift, die auch der Kundige mit Intereſſe leſen wird.

Dr. Gribel.

VIII.

K. Bräuer, die Theorie der freien Auffaſſung. Enthaltend die weſentlichen Hülfsmittel beim Unterricht im Zeichnen. 2te Auflage. Breslau, Kern.

Der Verf. gebraucht das Wort „freies Auffaſſen" ſtatt des üblicheren „freies Handzeichnen" und bezeichnet damit ſehr richtig dasjenige, worauf der Zeichenlehrer zuerſt hinzuſtreben hat. Der Schüler ſoll erſt ſehen, und zwar ſo ſehen, wie ſich die Sache darſtellt, er ſoll von allem Urtheil ſich losmachen; das Zweite iſt erſt, daß er dann das Geſehene darſtellt. Für die richtige Auffaſſung gibt er dann eine Reihe vortrefflicher Hülfsmittel an (Symmetrie, Mittellinie, Eck- und Winkelpuncte, Verbindungslinien, Hauptpuncte, Hauptumriß ꝛc.), durch deren Benutzung das Zeichnen eine wahre Gymnaſtik des Auges wird. Er behandelt aber hauptſächlich nur das — freilich unentbehrliche — Zeichnen nach dem Vorlegeblatt, und geht über das Zeichnen nach dem „Modell" nur kurz hin. Wir halten den Unterſchied, nach dem Modell oder nach der Vorzeichnung zu arbeiten, für weit bedeutender als der Verf., und glauben nicht, daß er mit Recht von der Dupuis'ſchen Methode geſchwiegen, welche in der That einen weſentlichen Fortſchritt bezeichnet, und für das Zeichnen „nach der Natur" wirklich viel mehr Neues geboten hat, als der Verf. für das Zeichnen nach der Vorzeichnung.

Pokorny, Vorſchriften für Volks-, Haupt- und Unter-Realſchulen.
Derſelbe, Elementarunterricht im Schön- und Schnellſchreiben. Brünn, Winiker.

Wir finden den Ductus nicht conſequent, und die mehrerlei Formen der großen Buchſtaben — unter denen noch dazu ganz abenteuerliche ſich finden, z. B. für F — im Schulunterricht und namentlich für Anfänger nicht zuläſſig. Die engliſche Schrift iſt zu ſteil.

Th. Krone, Elementarvorſchriften zur höheren Kalligraphie. Wolfenbüttel, Holle.

Die Schrift (römiſch, gothiſch, Fractur, Druck) iſt häßlich, und

das ist sie geworden durch die Hülfslinien. Diese selbst sind ungehörig; man schreibt nicht Fractur im Rahmen von Hülfslinien, auch der Schüler nicht, der es erst lernen soll, wenn er es ohne Hülfslinien lernen kann.

Berger, Englische Vorlegeblätter für den zweiten Unterricht im Schönschreiben. Nördlingen, Beck. 16 Bl. in 4°.

Die Schrift ist gefällig; hin und wieder sind die Spatien ungleich. Der Text ist religiös und meist Bibelwort.

IX.

F. A. Garbs, Lehrer in Hastenbeck, Geographische Wandkarte zum Gebrauch beim Bibellesen und beim Unterricht in der biblischen Geschichte. Hameln, Labuske. 8 Bl. fol. 1⅔ Thlr.

Außer für die oben angegebenen Zwecke soll die Wandkarte auch noch der Kirchengeschichte der ersten Jahrhunderte dienen. So dankenswerth wir das Dargebotene finden, so viel Mängel finden wir doch noch in der Ausführung. Der Verf hat die Wandkarte wie eine Handkarte im vergrößerten Maßstabe behandelt. Darunter leidet ihre Brauchbarkeit. In einer neuen Bearbeitung würden wir sämmtliche Städtenamen bis auf die Anfangsbuchstaben weglassen, die meisten Ländernamen ganz streichen, z. B. Afrika, Kleinasien, Persien, Chaldäa; die Namen der Provinzen nur andeuten, z B. Pisidien, Thracien, dagegen aber von der Farbe ausgedehnten Gebrauch machen. Ebenso würden wir die Belegstellen, die bei den einzelnen Namen angegeben sind, streichen. Dagegen aber würden wir der Karte auf ein paar Druckseiten für den Lehrer die nothwendigen Erläuterungen beigeben, in denen dann auch die Citate aus der Bibel ihre passende Stelle fänden. Auf der Wandkarte soll doch nur stehen, was auch von allen Schülern der Classe an ihr abgelesen werden soll. Dazu gehören aber Namen und Citate gewiß nicht.

Das untere linke Eckblatt ist eine auch separat verkäufliche Wandkarte von Palästina (¾ Thlr.), für welche wir dieselben Wünsche hätten. Läßt man, so wie wir vorschlagen, die Namen weg, so kann man, was für die Wandkarte von Palästina absolut nothwendig ist, die Terrainbildung lebhafter hervortreten lassen. Man schreibe nicht den Namen des Gebirges Juda auf die Karte, aber hebe es durch Zeichnung und Farbe so lebhaft hervor, daß es kräftig vorgestellt wird; an die lebhafte Vorstellung knüpft sich der Name dann leicht an.

Die Reiſen Pauli, der Zug der Iſraeliten müſſen ebenfalls lebhafter bezeichnet ſein.

Langbein.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

K. Bormann, Schulrath, das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Dritte, verbeſſerte Auflage. Leipzig, Schulze. 112 S. 7½ Sgr.

Zu den bekannten 16 Bildertafeln für den Anſchauungsunterricht von C. Wilke, die für den erſten Unterricht ſo vortrefflich zu brauchen ſind, haben junge Mädchen die vorliegende Sammlung von Texten geliefert, deren Friſche in der That wohlthuend iſt. Wir theilen den Wunſch des Herrn Herausgebers, daß dieſe Friſche auch in die betreffenden Unterrichtsſtunden übergehen möge, nur in die Hand der Kinder möge die Beſchreibung der Bilder nicht kommen, und auch die Lehrer ſie nicht in der Claſſe nöthig haben.

Die gleiche Signatur mit den eben genannten Büchern trägt

E. Quietmeyer, Schul- und Hausfreund. Erſtes deutſches Leſebuch für Volksſchulen. 5te Aufl. 324 S. 5 gGr.

Zweites deutſches Leſebuch für Oberclaſſen der Volksſchulen und Mittelclaſſen höherer Schulen. 664 S. 10 gGr.

zu denen noch gehört

Görlitz, Münkel, Quietmeyer, Kinderheimat. Erſtes Leſebuch. 3te verm. Aufl. 184 S. 4 gGr.

Wie auch eine Fibel, eine Wandfibel und eine Schreibleſefibel derſ. Verf.

Der Fibel iſt eine Ueberſicht vorangeſtellt, welche den guten Plan derſelben anzeigt. Das Leſebuch ſoll die allſeitige Bildung des Geiſtes- und Gemüthslebens fördern, dem Unterricht in den Realien Anknüpfungspuncte und Detailbilder bieten, namentlich aber dem Sprachunterricht dienen. Da das bloße Leſen für die Aneignung der Sprache nicht ausreicht, die grammatiſche Behandlung der Leſeſtücke aber für die Volksſchule ungehörig iſt, hat das Leſebuch außer dem Sprechen der Schüler auch das Schreiben ins Auge gefaßt und Gelegenheit gegeben, die Technik der Sprache zu erwecken. Es ſind nämlich an die Leſeſtücke Aufgaben zur mündlichen und ſchriftlichen Löſung angeknüpft, die in vier Curſe vertheilt ſind, und für welche im Vorwort nähere Winke gegeben ſind. Der Verf. trifft hier gewiß das Richtige. Daß er zu den Uebungen vielfach bibliſche Stoffe heranzieht, iſt nur zu billigen, und hätte in

noch ausgedehnterer Weise geschehen können. Diese Aufgaben sind übrigens nur dem mit I. bezeichneten Bande eingearbeitet, aber die der letzten Stufe reichen auch noch mit aus, oder weisen den Weg, für das Alter, in welchem der Band II. benutzt werden könnte, oder benutzt wird. Letzterer ist nämlich nicht mehr mit Aufgaben versehen.

Was nun die Lesestücke selbst anlangt, so ist der reiche, frische und ansprechende Inhalt in folgende Abschnitte vertheilt:

Bd. I. Das Elternhaus, das Kind unter Kindern und Erwachsenen, Garten und Flur, Wald, Berge, Gewässer, Tag und Jahr, der Mensch, das gesellige Leben der Menschen, Kirche, das Leben mit Gott.

Bd. II. Der Deutsche und sein Land (Friesen, Sachsen, Hessen, Franken, Schwaben, Bayern, Thüringen und Preußen) — S. 355; der Deutsche und das Christenthum — S. 441; der Deutsche und seine Nachbarn — S. 609; Blick in die Ferne — S. 669.

Ein zweites Register erleichtert die Uebersicht, indem es ordnet in I.: nach Naturgeschichte, Geschichte, Geographie und Himmelskunde, Naturlehre und Gewerbliches; in II.: nach Naturkunde und Gewerbliches, Länder- und Völkerkunde, Geschichte, Staatsverhältnisse, Künste ꝛc., Religion.

C. Oltrogge, deutsches Lesebuch. Neue Auswahl. Mit besonderer Berücksichtigung der neuesten deutschen Schriftsteller und Dichter. 1. Theil. 488 S. 20 Sgr. Hannover, Hahn.

Der Verfasser hat, weil seine bekannten älteren Lesebücher nicht wesentlich umgestaltet werden durften, nach deren Grundsätzen (deutsches Lesebuch in 4 Abtheilungen, für Elementarclassen, 3. Aufl., 1., 2., 3. Cursus, resp. 8., 7., 5. Auflage) eine neue Sammlung veranstaltet, für welche dann die neuere Litteratur ausgiebig benutzt werden konnte. Der Plan der Sammlung ist nun der, daß sie dem Unterricht in der Litteraturgeschichte dienen soll. Freilich wird erst im 3. Theile die Darstellungsform den Eintheilungsgrund abgeben, aber auch schon im 2. Theil die poetische Abtheilung chronologisch geordnet sein, während die Anordnung im zweiten und ersten Theile nach dem Stoff geschehen ist. Ausgegeben ist bis jetzt der 1. Theil, für das Alter von 11 bis 13 Jahren.

Ob es dem Verfasser gelingen wird, für die letzten Cursus auch aus der neueren Litteratur vieles auszulesen, und ob nicht das gar Moderne für die Schule etwas zu pikant schmecken dürfte, muß dahin gestellt bleiben; im vorliegenden 1. Bande finden wir allerdings neben vielem bewährten Alten auch manches Neue, das bisher noch nicht in

den Leſebüchern Platz gefunden hat. Manches iſt dabei, ganz mit Recht, aus Reiſebeſchreibungen überarbeitet, oder aus Dielitz, Grube ꝛc. entnommen. Für den 2. Theil ſoll nur aus Originalſchriftſtellern, für den dritten nur aus claſſiſchen Autoren ausgewählt werden.

Der Inhalt ergibt ſich aus folgender Eintheilung: A. Proſaiſcher Theil. I. Natur. 1. Erdkunde (Naturgeſchichtliche Beſchreibungen von Lenz, Grube, Gude, v. Schubert, Wagner; Landſchaftsbilder von Grube, Pöppig, Dielitz; Naturerſcheinungen von Grube, Kletke, Humboldt ꝛc.). Das Weltgebäude von Oltrogge. II. Der Menſch. 1. Der Menſch im Kampfe mit der Natur. 2. Der Menſch in ſittlicher Beziehung. 3. Der Menſch in volksthümlicher Beſchaffenheit. 4. Geſchichte. III. Dichtung. Sagen, Mährchen, Fabeln, Parabeln. Launiges. B. Poetiſcher Theil. Epiſche, lyriſche, dramatiſche Dichtung (Schneewittchen von Storm), didaktiſche Dichtungen.

Wir können die Sammlung empfehlen; namentlich ſcheint es uns richtig zu ſein, daß der Verf. nur ſehr wenig kurze proſaiſche Leſeſtücke geboten hat. Ganz entgegengeſetzt verfährt ein

Deutſches Leſebuch für das mittlere Kindesalter von K. und L. Seltzſam in Breslau. Breslau, Hirt. 296 S. 10 Sgr.

Dieß bringt faſt auf jeder Seite 2 bis 3 Stücke, Poeſie und Proſa untereinander; ſolche Sammlung wirkt zerſtreuend, der Geiſt des Knaben kommt in keiner Vorſtellungsmaſſe zur Ruhe und Vertiefung.

H. Schulze und W. Steinmann, Kinderſchatz. 2. Theil: Deutſches Leſebuch für das Alter von 7—9 Jahren. 2. umgearbeitete Auflage. 302 S. — 3. Theil: Deutſches Leſebuch für die obere Elementarclaſſe und die untere Claſſe höherer Lehranſtalten. 312 S. Hannover, Ehlermann.

Der 2. Theil des Kinderſchatzes enthält in der neuen Bearbeitung nur noch Mährchen, Fabeln, Erzählungen in Proſa und in Verſen, und Lieder; der 3. Theil Mährchen, Legenden, Parabeln — die wir für das betreffende Alter nicht am Ort finden —, Sagen, Bilder aus Natur und Menſchenleben. Wir vermiſſen einen ſchwierigeren Leſeſtoff. Knaben, die nur aus dieſen Büchern in der Schule geleſen haben, werden in der Bibel nur ſehr ſtümperhaft leſen können. Das Leſebuch muß nicht nur ſolchen Stoff bieten, der ganz im Vorſtellungskreiſe der Kinder liegt, weil an ihm nicht die gehörige mechaniſche Leſefertigkeit gewonnen werden kann. Auch würden wir Proſa und Poeſie ſcheiden, und die einzelnen Abſchnitte noch reichlicher ausgeſtattet wün-

ſchen, damit größere Vorſtellungsmaſſen gebildet würden, die mehr Vertiefung zuließen und mit ihr gleichmäßig mehr Beſinnung forderten.

Aufſatzmagazin für die erſte Stufe der Stylübungen. Handbuch für Lehrer. Frankfurt a. O., Hammerſchmidt. 192 S.

Die ungenannten Herausgeber, indem ſie als erſte Stilübungen vorzugsweiſe die Reproduction einer gegebnen Erzählung, Fabel, Parabel und Beſchreibung annehmen, bieten dem Lehrer dazu einen reichlichen Stoff: 300 Erzählungen, Fabeln, Parabeln, 177 Beſchreibungen; die alle zunächſt in der gegebnen knappen Form, dann auch mit leicht möglichen Erweiterungen vom Schüler wieder dargeſtellt werden mögen. Die Stücke bibliſchen Inhalts hätten wir weggelaſſen, denn die Sammlung iſt ein Magazin für Lehrer und braucht alſo keine bibliſchen Geſchichten zu enthalten. Den dritten Abſchnitt, Briefe, halten wir ganz vom Uebel. Das Briefſchreiben in der Schule führt zu lauter Albernheiten.

Räthlicher, als die einzelnen und aphoriſtiſchen Geſchichtchen wieder erzählen zu laſſen, ſcheint uns jedoch auch, was den erſten Abſchnitt angeht, daß man die Themata zum deutſchen Aufſatz aus dem Geſchichtsvortrag nimmt. Denn das gibt eine Concentration des Unterrichts. Eine Beſchreibung mag damit wechſeln, und aus den geographiſchen und naturgeſchichtlichen Stunden den Stoff entnehmen.

Dr. Claus Harms in Kiel, Gnomon. Volks- und Schullesebuch insonderheit für die Herzogthümer Schleswig und Holstein. 3. Auflage. Kiel, Schwers. 496 S.

Der würdige Herr Verfaſſer bringt zum dritten Mal Altes und Neues herbei aus ſeinem Schatz, und ſtattet damit ein Leſebuch aus, das für Schule und Volk brauchbar ſein ſoll. Daher unterſcheidet es ſich auch von den meiſten andern; nicht nur hat der Verfaſſer viel darin ſelbſt geſchrieben, ſondern unter den Beiſteuernden finden wir auch viele Namen, die ſonſt in den Leſebüchern eben nicht gäng und gäbe ſind. Der Verfaſſer will durch ſein Buch der Volksbildung dienen, aber die Bildung des Volks iſt nur in ſehr geringem Maße eine äſthetiſche. Wir meinen, der Verfaſſer habe das Maß ſehr richtig getroffen, wie viel Rückert, Göthe, Schiller, Herder auch einmal zum Volke ſprechen mögen. Sondern die Volksbildung erwächst aus dem Bewußtſein des Volks über ſein Land, ſeine Geſchichte, ſeine Einrichtungen, Sitten, Sprache, Arbeit; deren ſich in ihrer Eigenthümlichkeit und in ihrem

Zuſammenhang mit dem Weſen des Staats, Standes und Berufes bewußt hat es ſeine ſpecielle Bildung. Die allgemeine Bildung des Volks liegt im religiöſen Gebiet. Nach beiden Seiten hin mag der Gnomon für Schleswig und Holſtein ein treffliches Volksleſebuch heißen. Und für den Gebildeten — was man ſo nennt — wird es auch außerhalb dieſer ſo vielfach merkwürdigen Provinzen unſers Vaterlandes nicht wenig lehrreich ſein; ja lehrreich auch noch vielfach in den Abſchnitten, die nicht von Marſch und Geeſt allein handeln.

Fr. Harder, Poetiſche Blumenleſe zur Belebung des Anſchauungsunterrichtes. Altona, Harder. 278 S. 12 gGr.

Herr Harder zeigt uns, daß unſre Litteratur an Gedichten für das Alter bis zum 9. Jahre etwa, nicht ſo gar arm iſt, wie man oft ſagt. Wenige von den 305 Stücken der Sammlung reichen über dieß Alter hinweg, wenige ſind platt. Eingetheilt iſt der Stoff in die Abſchnitte: Kindesleben, Frühling, Sommer, Herbſt, Winter, doch iſt auch manches Gedicht, welches ſich an die Zeiten des Jahres eben nur noch anlehnen läßt, dargeboten. Anſchaulichkeit und Lebendigkeit des Vortrags ſind dem Sammler vorzugsweiſe maßgebend geweſen, da ſeine Aehrenleſe einem Curſus des Anſchauungsunterrichtes zur Seite gehen ſoll, in einer Weiſe, von der er in ſeinem Lehrbuch:

Theoretiſch-praktiſches Handbuch für den Anſchauungsunterricht. Mit beſonderer Berückſichtigung eines vorbereitenden Unterrichts in den Realien. Von Fr. Harder. Altona, Hammerich. 636 S.

verſchiedene Proben gegeben hat. In dieſem behandelt der Verf., indem er dem Lehrer die Vertheilung des Stoffs auf die nöthigen Stufen anheimgibt, nach einer didaktiſchen Einleitung im erſten Abſchnitt: die erſten Unterhaltungen mit den Kindern, die Schule, Lehrer und Schüler, Schulhaus, Wohnhaus, die Menſchen im elterlichen Hauſe, Wohnort (Gebäude, Straßen, Menſchen, Stand, Alter ꝛc.); im 2. Abſchnitt den Menſchen, im 3. die vierfüßigen Thiere, im 4. Vögel, im 5. andere Thiere und Allgemeines; im 6. Pflanzen, im 7. Mineralien, und zwar in den drei letzten Abſchnitten nur das allernächſt liegende; der 8. Abſchnitt iſt ein geographiſch-phyſiſcher Curſus; d. h. er handelt von Weg und Steg, Stadt und Land, Feld und Wald, Dorf, Heide, Moor, Waſſer, Luft, Wolken, Sternen, Jahreszeiten ꝛc. Vieles in dieſem Unterredungsſtoff iſt local und provinciell, aber das iſt ein Vorzug. Die Fremde lehrt uns unſere Heimat kennen. Kurz, das Buch bietet vielſeitige Hülfe und Anregung, den Erfahrungskreis des Kindes zu er-

weitern, ſeinen Blick zu öffnen, ſeine Zunge zu löſen, ſein Nachdenken zu erwecken.

In viel beſchränkterem Maße iſt dieß der Fall mit folgendem Buch:

Dr. Curtmann, Dir. des Sem. in Friedberg, und Sommerlad, naturgeſchichtlicher Anſchauungsunterricht. Mit 80 Abbild. Darmſtadt, Diehl.

Dieß ſind nur Beſchreibungen naturhiſtoriſcher Dinge aus den drei Reichen, die freilich mit guten Holzſchnitten illuſtrirt ſind. Aber für die didaktiſche Behandlung des Stoffs bieten die Verf. nichts dar.

Vaterländiſches Leſebuch in Bildern und Muſterſtücken für Schule und Haus. Von C. Gude und L. Gittermann, Lehrern in Magdeburg. Obere Stufe. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage. Magdeburg bei Fabricius.

Die unterſchiedenen Zeiten der Pädagogik charakteriſiren ſich ſehr anſchaulich durch ihre Schlagwörter. Solche unſrer Zeit lauten „Gemüthsbildung", „äſthetiſche Bildung", „Bilder und Stimmungen". In dieſen Schlagwörtern liegt jedenfalls ihre Wahrheit, aber auch ihre Einſeitigkeit. Das „vaterländiſche Leſebuch" hat ein ſolches Schlagwort an ſeiner Stirn und einer ſeiner Verfaſſer, Herr Gude, hat ſich bereits durch Zeichnung unterrichtlicher Bilder Verdienſt und Ruhm erworben. Auch in dieſem Leſebuche finden ſich viele Gaben von ihm, die geeignet ſind, den Werth des Buches zu erhöhen. Nicht ſo läßt ſich dieß durchgängig von den Gaben des Herrn Gittermann ſagen, wozu das Stück „Gellert" S. 296 einen Belag liefert.

Das „vaterländiſche Leſebuch" hat ſich die Aufgabe geſtellt, durch ſeinen Inhalt den geſammten Unterricht nicht nur weſentlich zu unterſtützen, ſondern auch für diejenige Lehrſtufe, auf welcher die weltkundlichen Gegenſtände mehr in den Vordergrund treten, einen gemeinſamen Mittelpunct zu bilden.

Sein Inhalt beſteht aus vier Abtheilungen.

1. Naturgeſchichtliche Bilder. Friſch und lebendig!

2. Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. Der „Holzſchlag" von Adalbert Stifter iſt nicht zu ſeinem Vortheile verändert worden.

3. Bilder aus der deutſchen Geſchichte.

4. Bilderſaal der Dichtungen.

Auch in den drei erſten Abtheilungen finden ſich Gedichte; namentlich iſt die dritte etwas ſehr reich bedacht.

Für den Werth des Buchs ſpricht hinlänglich die raſche Folge

einer zweiten und dritten Auflage. Ueber das Bedürfniß der gewöhnlichen Volksschule geht jedoch sein Inhalt hinaus.

tt.

Die „mittlere Stufe“ des Vaterländischen Lesebuchs derselben Herrn Herausgeber gibt dem Zweck entsprechend mehr einfache und kurze Detailbilder, während die vier Abschnitte dieselben Ueberschriften tragen. Für den zweiten Abschnitt ist namentlich Kohl vielfach ausgebeutet. Mag das Buch so wirklich für die Mittelclassen der Bürgerschule brauchbar sein, so ist es doch nicht das „letzte Lesebuch der gewöhnlichen Volksschule“. Denn die Volksschule kann ihren Abschluß nicht in dem haben, was den Mittelclassen der Bürgerschule angemessen ist. Als erstes Lesebuch für dte untere Stufe dient

Der Schreibleseschüler; von Gittermann. Zweiter Theil. 6. Aufl. 112 S. 6 Sgr.,

welches außer dem ansprechenden Lesestoff der Fabeln, Mährchen, Erzählungen, besonders naturgeschichtlichen Inhalts und Gedichten auch besonderes Material für grammatische und orthographische Uebungen enthält.

Kurze Anzeige einer Reihe von Schulschriften, welche den Unterricht in der Muttersprache zum Gegenstande haben.

Kein Lehrgegenstand bietet der unterrichtlichen Behandlung so viele Seiten dar, als die Sprache. Es ist bei ihr, wie mit dem „vollen Menschenleben“; wo man sie „packt“, da ist sie „interessant“. Die vorliegenden Schriften geben von der Mannigfaltigkeit der Behandlung, der unsere Muttersprache unterworfen, reichliches Zeugniß. Gleichwohl ist eine Grundrichtung in ihnen zu erkennen, die Richtung, welche sich in dem Bemühen kund gibt, die schulmäßige Sprachbildung vorerst und zumeist durch einen fleißigen und grundsätzlich geleiteten Umgang mit der Muttersprache zu erzielen. Daneben sind sie auch darin einig, daß die Grammatik im Muttersprachunterrichte überhaupt eine Stelle behalten müsse. Mehr oder weniger gehen sie dagegen in dem Gesichtspuncte auseinander, von dem aus sie die Nothwendigkeit dieser Behandlung begründen. Da verlangt die eine der Stimmen, welche in ihnen laut wird, grammatikalische Kenntnisse um des sogenannten Sprachverständnisses willen; eine andere, weil es unmöglich sei, Schüler ohne solche Kenntnisse zur Sicherheit, Fertigkeit und Correctheit im mündlichen und schriftlichen Sprachausdrucke zu bringen; eine dritte, weil die Grammatik gleich dem Katechismus ein Erbtheil sei, das die deutsche Kirchen-

reformation der Volksschule vermacht habe; eine vierte, weil zum vollen Verständnisse einer sprachlichen Darstellung neben dem des Inhaltes auch das der Form gehöre. Neu unter diesen verschiedenen Gründen ist mir die Behauptung gewesen, daß die Grammatik ein Vermächtniß sei, welches die Volksschule von der deutschen Kirchenreformation empfangen habe. Sie ist aber so geradezu hingestellt nicht richtig. Richtig würde sie sein, wenn sich erweisen ließe, daß zum gedankenmäßigen Verstehen der schriftlichen Rede theoretische Sprachkenntniß nöthig sei; denn daß die deutsche Kirchenreformation der Volksschule die Bibel in lutherischer Uebersetzung als Lesebuch gegeben, und damit ihr die Aufgabe gestellt hat, das Lesen im Sinne des Verstehens der schriftlichen Rede zu lehren, wird man allerdings als eine unbestreitbare Thatsache anzusehen haben.

Es lassen aber diese verschiedenen Ansichten über den Werth und die Bedeutung der Grammatik für den schulmäßigen Muttersprachunterricht und die durch ihn erzielte Sprachbildung erkennen, daß die Gedanken der mit seiner Behandlung sich befassenden Lehrerwelt noch nicht auf dem Grunde angekommen sind, wo ihre Ansichten in eine übereinstimmende Einsicht sich verklären würden. Zu dieser Vertiefung der Gedanken wird es noch einer längern Zeit bedürfen, da fortgesetztere, namentlich reinere Erfahrungen zu ihr hinab die Stufen zu bauen haben. Unsere gegenwärtige Zeit steht noch mit einem Fuße auf dem Grunde, welchen Karl Ferdinand Becker durch seine neue und gewinnende Bearbeitung der deutschen Grammatik gelegt hat, und übersieht in ihrer dankbaren Freude über dieses große Geschenk es vielfach noch, daß die Schüler der Volksschule die Sprache noch nicht haben, die sie nach Becker's Anweisung und Gesichtspuncten betrachten und beobachten sollen, um zu einem klaren und vollen Bewußtsein von ihr zu gelangen. Inzwischen sind alle Beiträge, welche die bildende Behandlung des Muttersprachunterrichts wesentlich fördern, oder derselben weitern Raum schaffen, mit Dank anzunehmen und willkommen zu heißen. Auch unter den nachfolgend genannten Schriften sind einige, welche hierzu mitzuwirken in einem mehr oder weniger hohen Grade geeignet sind.

Eine Beachtung scheint es zu verdienen, daß viele Lesebücher der neuesten Zeit auf ihren Titel den Zusatz „Sprachbuch" aufgenommen haben. Daß dieser Zusatz etwas Besonderes sagen soll, darf man voraussetzen. Sucht man nun nach diesem Besonderen, so findet man zunächst eine Sammlung nach der Mannigfaltigkeit der Form geschiedener und geordneter Sätze, wie solche, wenn ich nicht irre, vor nun bald zwanzig Jahren, der Gütersloher Jugendfreund zuerst gebracht hat. Nur darin ist nach dem Vorbilde von Vernaleken's Beispielgram-

matik ein Fortschritt geschehen, daß diese Sätze einen werthvollen Inhalt haben. Außerdem findet man wohl auch eine Sammlung von gleichlautenden Wörtern, Leseregeln, orthographischen und stilistischen Aufgaben u. A.; was man aber noch nicht findet, das ist eine einheitliche Gestaltung dieses mannigfaltigen Materials. Vielleicht irrt man nicht, wenn man annimmt, es liege diesen Arbeiten das Gefühl zu Grunde, ein Lesebuch, welches als Grundlage für einen geordneten Unterricht in der Muttersprache dienen solle, dürfe die Zufälligkeit der Lesestücke nicht zum Princip haben.

Eine andere bemerkenswerthe Erscheinung ist die sichtbare Zunahme der für die Volksschule bestimmten Lesebücher mit sehr ausgedehntem Lehrmaterial. Mir scheint dieß ein Zeichen dafür zu sein, daß die Zeit, welche um der allgemeinen Menschenbildung willen den Lectionsplan der einfachen Volksschule mit allerlei Wissenstiteln besetzt hat, im Abzuge begriffen ist, aber verschiedene Anstrengungen macht, ihren lieben Pfleglingen in dem Schullesebuche ein sicheres Unterkommen und dauerndes Wohlergehen zu bereiten.

I. Hülfsmittel und Anleitungen für den Lehrer.

1. Sprachmusterstücke. Für den Selbst- und Schulunterricht erläutert und zu Litteraturbildern zusammengestellt von August Lüben, Rector der Bürgerschulen zu Merseburg, und Karl Nacke, Lehrer der ersten Bürgerschule daselbst; auch unter dem Titel: Commentar zu dem Lesebuche für Bürgerschulen. Erster Theil. XIV und 942 S. gr. 8°. Leipzig bei Fr. Brandstetter. 1854. 3 Thlr. 18 Sgr.

Eine reiche Sammelquelle! ein Werk, für das alle diejenigen, welche den Schwerpunct ihres Muttersprachunterrichts in eine bildende Besprechung eines mustergültigen Lesestoffs verlegen, den Herren Verf. derselben nicht genug danken können. Was zu einer gründlichen Einführung in irgend eines der von ihnen in ihr Lesebuch aufgenommenen classischen Lesestücke an zehn und mehr Orten der einschlägigen commentirenden Litteratur zerstreut sich findet, trifft man hier beisammen und aus unterrichtlichen Gesichtspuncten geordnet und geformt an. Dem umsichtigen Sammlerfleiße haben bei der geleisteten Arbeit geläutertes Urtheil und pädagogisches Geschick getreu zur Seite gestanden. Mögen die Herren Verfasser fortfahren, ihre rüstige Arbeitskraft der Schulwelt ferner in solcher Weise zu Gute kommen zu lassen!

2. Der Sprachunterricht in der Volksschule. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe, das Sprechen, Lesen und Schreiben in organischer Verbindung zu lehren. In entwickelnder Darstellung bearbeitet von C. Ullrich, erstem Hauptlehrer am reformirten Waisenhause zu Cassel. Erste Lieferung. Cassel bei Luckhardt. 1854. VIII und 150 S. 8°. 12 Sgr.

Um den Muttersprachunterricht aus der Zerfahrenheit, in der ihn

der Herr Verf. dermalen ſieht, heraus zu retten, benutzt er die Grammatik, nicht im Fehler der alten Schule als „Selbſtzweck", ſondern als eine „Handhabe und Stütze", und gruppirt nun in verſtändiger Weiſe und geſchickter Ausführung um je ein grammatiſches Penſum Uebungen, in welchen es auf eine Anwendung der gewonnenen grammatiſchen Einſicht, auf Befruchtung des Gemüths, auf Fertigkeit in der ſchriftlichen Darſtellung und im Vorleſen und Auffaſſen des Gehörten abgeſehen iſt. Das Ganze iſt eine ſehr brauchbare und empfehlenswerthe Arbeit.

3. Erſter Sprachunterricht in deutſchen Volksſchulen. Eine methodiſche Anleitung. Nebſt einer Abhandlung über Sprache und Sprachunterricht. Von Dr. Fr. Jacobi, Seminarinſpector in Schwabach. Nürnberg, Ebner'ſche Buchhandlung, 1850. VI und 149 S. 8.

Unterricht über das Allgemeinſte aus der Wort- und Satzlehre, über die Wort- und Satzfolge und die Zeichenſetzung in ausgeführten Fragen und Antworten, zunächſt für die Seminarzöglinge des Herrn Verfaſſers, um danach ihre praktiſchen Lehrverſuche in der Seminarſchule einzurichten.

Die Ausführung iſt einfach; daß aber Seminariſten angeleitet werden, ſolchen Unterricht einmal in einer einfachen Volksſchule zu ertheilen, damit bin ich durchaus nicht einverſtanden, eben ſo wenig mit jeglichem Verſuche, der hochtönenden Phraſe: „durch Enthüllung des Organismus der Sprache öffnet man dem Kinde einen Blick in die geheimnißvolle Werkſtätte ſeines eigenen Geiſtes" Folge zu geben. Ein unterrichtsverſtändiger Schulaufſeher in der Provinz Brandenburg wünſcht eine Verfügung von Oben, die jeden Elementarlehrer, der noch in ſeiner Volksſchule Grammatik treibe, mit Ordnungsſtrafe bedrohe. Ich ſchließe mich dieſem Wunſche an.

II. Hülfsmittel für den Schüler.

a. Grammatiken.

4. Kurzgefaßte deutſche Sprachlehre nach drei Stufen geordnet. Ein Lehr- und Lernbuch für die Jugend von Otto Schulze, Cand. min. und Conrector in Luckenwalde. Wolfenbüttel, Holle'ſche Buchhandlung. V u. 102 S. kl. 8°. 3¾ Sgr.

Beginnt den grammatiſchen Unterricht auf Stufen des Volksſchulunterrichts, auf denen die Einpflanzung der Sprache allein eine Stätte hat. Synthetiſcher Weg. Nach vorangeſtellten Beiſpielen folgen in kurzer, aber nicht immer ganz richtiger Faſſung, die aus der Beſprechung gewonnenen Ergebniſſe in einer das Lernen und Wiederholen derſelben erleichternden Darſtellung.

5. Kurzgefaßte deutſche Sprachlehre. Die Grammatik in Verbindung mit dem analytiſchen Sprachunterrichte, nebſt einer Anleitung zum Rechtſchreiben und zum ſchriftlichen Gedankenausdrucke. Für Volksſchulen bearbeitet von Heinrich Reiſer. Stuttgart, Hallberger'ſche Verlagshandlung. XII u. 114 S. 8°. 7 Sgr.

Die Wurſt-Becker'ſche Sprachlehre hat als Vorbild gedient. Die gegebene grammatiſche Erörterung wird nachträglich mit einigen Beiſpielen belegt. Aufgaben und Fragen ſind zugefügt. Die auf dem Titel erwähnte Verbindung „der Grammatik mit dem analytiſchen Sprachunterrichte" beſteht darin, daß eine Reihe von Leſeſtücken zugegeben ſind. Was über die Rechtſchreibung und den ſchriftlichen Gedankenvortrag beigebracht worden, entſpricht nicht dem, was man ſich unter einer „Anleitung dazu" vorzuſtellen pflegt.

6. Elementarbuch für den deutſchen Sprachunterricht in analytiſcher Methode mit vielen Uebungsſtücken und einem angehängten deutſchen Leſebuche. Von Georg Dieckhoff, Lehrer am Gymnaſium zu Paderborn. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Ausgabe. Münſter, Theiſſing'ſche Buchhandlung. 1853. VII u. 176 S. kl. 8°.

Das Buch iſt für ſolche Elementarſchüler beſtimmt, welche für die unterſte Claſſe eines Gymnaſiums oder einer andern höhern Lehranſtalt vorgebildet werden ſollen. Darin, daß das Buch in ſeinen Darſtellungen die Stelle des unterrichtenden Lehrers übernimmt, thut es zu viel und nicht das Rechte. Die Faſſung des grammatiſchen Lehrmaterials iſt jedoch meiſt ſcharf und beſtimmt und die Aufgaben ſind zweckmäßig.

7. Leitfaden für den deutſchen Sprachunterricht in analytiſcher Methode, zunächſt für Schüler in den untern Claſſen höherer Lehranſtalten. Von demſelben Verf. Dritte Ausgabe. Daſelbſt. VIII u. 156 S. gr. 8°.

Enthält Anſchauungsſätze, Belehrungen und Uebungsaufgaben in guter Ordnung, zweckmäßiger Auswahl und klarer Faſſung.

b. Materialien zu Aufſätzen.

8. Sammlung von Materialien zu ſchriftlichen Aufſätzen für Schulen. Dritte Auflage. Halle und Leipzig, Auguſt Rieſe's Verlag. 1851. 80 S.

Themata mit Dispoſitionen in vier Abtheilungen. Erſte: Aufgaben zu Briefen; zweite: Aufgaben zu Erzählungen; dritte: zu Beſchreibungen; vierte: zu Abhandlungen. Brauchbar da, wo die Aufgaben unabhängig von dem übrigen Unterrichte geſtellt werden.

9. Die Briefſchule. Eine Anleitung zum Briefſchreiben, enthaltend 369 neu bearbeitete Briefmuſter und 304 Aufgaben und Skizzen zu Briefen, nebſt einer Anleitung zur Abfaſſung von Eingaben und Bittſchriften, mit den nöthigen Muſtern und einem Anhange über die äußere Einrichtung der Briefe, ſo wie über Titulaturen und Adreſſen. Ein Handbuch für Lehrer und Schüler, ſo wie für Erwachſene, die

sich im Briefschreiben zu vervollkommnen wünschen. Von Heinrich Reiser. Stuttgart, Hallberger. 1852.

Erste Abtheilung: 154 leichte Kinderbriefe und 153 Aufgaben zu kleinen Briefen für Mittelclassen. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Zweite Abtheilung: 151 größere Briefe und 151 Aufgaben für Oberclassen. 9 Sgr.

Dritte Abtheilung: Briefe für die fähigsten Schüler in Werktags- und Fortbildungsschulen, eine Anleitung zur Abfassung von Eingaben u. s. w. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Der Herr Verf. meint es mit den Schülern und ihren Lehrern zu gut. Er hätte wohl seine Gabe in viel engeren Grenzen fassen und damit immer noch Dank verdienen können.

c. Lesebücher.

10. Lesebuch für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen von A. Moebus. 1. Stufe. Für Unterclassen. Berlin, 1852. Verlag von Louis Nitze. 140 S. 8°.

Zwar nichts Eigenthümliches, aber gute Auswahl ohne realistische Partieen.

11. Lesebuch für mittlere Schulclassen. Von einem Vereine hessischer Volksschullehrer. Darmstadt, Dietzsch. 236 S. 8°.

Ein geordnetes Mancherlei mehr oder weniger guter Lesestücke für die bezeichnete Lehrstufe; in dem fünften bis siebenten Abschnitte auch Einiges aus der Erdbeschreibung, aus der Natur- und Gewerbskunde und der Geschichte.

12. Lesebuch für einclassige Schulen, zusammengestellt und herausgegeben von F. W. Theel, Lehrer zu Gossow bei Bärwalde i. d. N. Dritte, verbesserte und bedeutend vermehrte Auflage. Berlin, Wohlgemuth. VII u. 400 S. 8°. 10 Sgr.

Das Buch hat einen realistischen Theil, der die Seiten von 143 bis 400 füllt. Es ist demnach nicht bloß ein Lese-, sondern auch ein Lehrbuch. Es enthält in diesem Theile „Himmelskunde, Erdkunde, Bilder aus der Naturkunde, Grundzüge der preußischen Geschichte, Bibelkunde, Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche". Ich habe keine Vorstellung davon, wie in einer einclassigen Schule ein so reicher Inhalt den Schülern nahe gebracht werden kann. Davon abgesehen, ist hervorzuheben, daß der darin wehende Geist ein guter ist.

13. Das zweite Schuljahr. Ein Lehr-, Lese- und Aufgabenbüchlein für Schüler der zweiten Abtheilung der Unterclasse in Volksschulen von Heinrich Reiser. Dritte, vollständig umgearbeitete Auflage. Stuttgart, Hallberger. VIII u. 56 S. 8°. 5 Sgr.

Neben geeignetes Material für die bezeichnete Unterrichts- und Altersstufe der Volksschüler haben sich die aus der Kinderlitteratur ver-

pönten Geſchichtchen vom „wohlthätigen Fritz, dankbaren Martin und der ordnungsliebenden Margarethe“ u. ſ. w. wieder aufgeſtellt. Außerdem müſſen die ſiebenjährigen Volksſchüler Worterklärungen lernen, nach Winter'ſcher Erfindung „Euphroſine, Eulalia, Hypolita“ u. ſ. w. ſchön abſchreiben und allerlei grammatiſche Unterſcheidungen und Uebungen vornehmen.

14. Das dritte Schuljahr, oder der deutſche Volksſchüler in der Unterclaſſe. Ein Leſe- und Sprachbuch für Schüler von 8 bis 10 Jahren, von Heinrich Reiſer. Stuttgart. VIII u. 104 S. 8°. 6 Sgr.

Enthält Erzählungen, welche den Schülern „ſowohl die Tugenden als auch die Fehler anderer Kinder“ vorführen; Fabeln und kleine Gedichte, Einiges aus der Naturkunde, Belehrungen aus der Naturgeſchichte, das Nothwendigſte aus der Sprachlehre u. ſ. w.; Körner und Spreu durch einander

15. Der deutſche Volksſchüler in der Mittelclaſſe. Ein Sprach- und Leſebuch für Schüler von 9 bis 11 Jahren von demſelben Verfaſſer. Daſelbſt. VIII und 239 S. 8°. 14 Sgr.

Schließt ſich an das vorige als höhere Stufe an und bringt in ſeinem mannigfachen Inhalte Geſammeltes und von dem Herrn Verfaſſer Bearbeitetes. Der Werth des Buches iſt jedoch in den Gaben des Verfaſſers nicht zu ſuchen.

16. Deutſches Elementarbuch oder Leſeſtücke für mittlere Schulclaſſen. Mit beſonderer Rückſicht auf Stylübungen, Geſang und Heimatskunde ausgewählt und geordnet von Wilhelm Freier, Lehrer in Korritten bei Sternberg n/M. Leipzig bei Edmund Stoll. 1853. 190 S. 8°. 7½ Sgr.

Die XVI Seiten lange Vorrede iſt ſeparat gedruckt und verbreitet ſich über Zweck, Inhalt und Anordnung des Elementarbuchs. Die Grundanſchauungen, von welchen aus der Herr Verf. ſeine Schrift verfaßt hat, verdienen Beifall; auch das Elementarbuch hat Anſpruch auf Empfehlung.

17. Sprach- und Leſebuch in Muſterſtücken und Bildern für Schulen von F. K. Schaffeit, Lehrer an der Stadtknabenſchule zu Darmſtadt. Mit ſieben Abbildungen. Dritte, vermehrte und völlig umgearbeitete Auflage. Darmſtadt bei G. Jonghaus. 1851. X u. 318 S. 8°. 6¼ Sgr.

Enthält in einem erſten Abſchnitte Uebungsſtoffe für den Sprachunterricht, und in einem zweiten Einiges aus dem Gebiete der Naturkunde, der Geographie und dem Menſchenleben. — Recht brauchbar.

18. Schulbuch für die Oberclaſſen der Volks- und Bürgerſchulen. Erſter Jahreslauf. Von A. Wich, Lehrer an der Oberknabenclaſſe zu Rothenburg an der Tauber. Bayreuth, in der Grau'ſchen Buchhandlung. 1852. VIII u. 198 S. 8°.

In der ſehr verſtändigen Vorrede verlangt der Herr Verf., daß

ein Schulbuch Lehr-, Lese- und Uebungsbuch zugleich sein und den gesammten Unterrichtsstoff von den Elementen an aufwärts organisch entwickelt enthalten soll. Von einem solchen erscheint nun das vorliegende als ein Glied. Der Herr Verf. bekennt aber selbst, daß er es zur Verwirklichung der verlangten Forderung darin nicht gebracht, ja er hebt sogar einen Vortheil hervor, der mit der gesonderten Darstellung der einzelnen Fächer verbunden sei. Er vertröstet mit der Ausführung seiner Idee auf einen zweiten Theil. Wie es scheint, sind der „Jahresläufe" noch fünf bis sechs zu erwarten. Dann mag der Herr Verf. nicht vergessen, die Eltern der Volksschüler mit Geld und ihre Schulen mit Zeit zu bedenken. — Inhalt: Geographie und Geschichte von Deutschland, Naturkunde, Poetisches, Sprachunterricht, Bruchrechnung. — Ich halte die Vorrede für das Beste an dem Buche.

19. Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberclassen der Volksschule. Von Albert Hästers, erstem Lehrer an der Knabenschule in Werden an der Ruhr. Essen, Verlag von G. D. Bädeker. 1853. XV u. 512 S. 8°. Gebunden 12½ Sgr.

Inhalt: Erster Abschnitt. Das Vaterland — Deutschland. Zweiter: Die Erde. Dritter: Die Welt. Vierter: Der Mensch. Was der Herr Verf. von No. 18 im Sinne gehabt hat, den jeweiligen Lehrstoff mit einschlägigen Gedichten, Erzählungen u. s. w. zu „schmücken und zu erquicken", das hat Herr Hästers in gelungener Weise ausgeführt. Sein Buch ist eine sehr fleißige Arbeit; für die Oberclasse einer Volksschule zu reich, zu reichhaltig!

tt.

III.

1. Methodisch geordnete Materialien für den Unterricht im theoretischen und praktischen Rechnen, nebst einem Anhange über die Flächen- und Körperberechnungen von Dr. H. Schellen, Director der Real- und Provinzialgewerbeschule zu Münster. 30 Bog. gr. 8°. 1 Rthlr. 10 Sgr. — Dazu: Aufgabenbuch für Schüler der Realschulen, Gymnasien und ähnlicher Lehranstalten. 7½ Sgr. Düsseldorf, Schaub.

Der Verfasser bietet in genannten beiden Werken einen sehr brauchbaren Rechenapparat für höhere Lehranstalten, wie er bisher in dieser Art und Weise noch nicht vorhanden war. Die Materialien ꝛc., das für den Lehrer bestimmte Buch, enthalten eine große Anzahl gut gewählter Aufgaben mit beigedruckten Resultaten, und wo es nöthig erscheint, mit einer oder mehreren ausführlichen Auflösungen, wobei auf das Wesen jeder Rechnungsart eingegangen ist und manche schätzens-

werthen Winke nach theoretiſcher und pädagogiſcher Seite hin gegeben worden ſind. Der Verfaſſer verbindet Kopf- und Zifferrechnen, läßt letzteres durch erſteres anbahnen und ſich wechſelweiſe ergänzen und tritt dadurch unſerer ſchon in dieſem Blatt ausgeſprochenen Anſicht bei Ebenſo ſchließt er bei der Regeldetri die Proportionen aus und wendet hier, wie in allen zuſammengeſetzten Rechnungsarten, als Procent-, Geſellſchafts-, Gewinn- und Verluſtrechnung ꝛc. den Zweiſatz an; ſtatt des letzteren hätte er freilich auch den alten guten Dreiſatz ſtehen laſſen können. Den Beſchluß machen Aufgaben zum Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel und Flächen- und Körperberechnungen, wobei vorzugsweiſe Decimalbrüche in Anwendung kommen. — Mit dieſem größern Buche läuft parallel das Aufgabenbuch für Schüler, welches dieſelben Aufgaben wie die Materialien enthält, nach denſelben Paragraphen und Nummern geordnet, doch ohne Auflöſungen und zuſätzliche Erläuterungen. Alſo höchſt bequem für den Lehrer, dabei reichhaltig und praktiſch, und ausreichend für untere und mittlere Claſſen höherer Lehranſtalten, und ſomit beſtens empfohlen.

2. Aufgaben zum praktiſchen Rechnen für Real-, Handels-, Gewerbs- und Bürgerſchulen von Ernſt Kleinpaul, Lehrer an der Realſchule in Barmen. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Barmen, Langewieſche.

Vorliegende Aufgabenſammlung gibt Stoff zur Uebung in den zuſammengeſetzten Rechnungsarten des bürgerlichen und namentlich des kaufmänniſchen Lebens, ohne erläuternde Bemerkungen. Der elementare Theil des Rechenunterrichts iſt dabei als abſolvirt angenommen, denn er iſt weiter nicht bedacht, als nur in Beziehung auf die Vortheile, die ſich dabei wahrnehmen laſſen.

Die Aufgaben ſind wohl geordnet, mannigfaltig, zum Theil ſehr ſchön eingekleidet und manche Abſchnitte, als z. B. der 10., 11. und 16., damit außerordentlich reichhaltig bedacht. Der zweite und dritte Abſchnitt, die Proportionen und ihre Anwendung auf die Regeldetri, hätte fehlen können, da die Proportionslehre im praktiſchen Rechnen füglich zu entbehren iſt und Regeldetriaufgaben ſich viel bequemer und natürlicher ohne Proportionen löſen laſſen. — Seite 153. Wenn 16 preußiſche Pfunde = 15 Bremer Pfunden ſind, ſo verhalten ſich preußiſche Pfunde zu Bremer Pfunden wie 15 : 16 (nicht wie 16 : 15), und Seite 157, Berliner Scheffel verhalten ſich zu Dresdener Scheffeln wie 9 : 17 (nicht wie 17 : 9) u. ſ. w.; denn im Verhältniß muß die kleinere Zahl auch die kleinere Größe repräſentiren, in der Gleichung dagegen ſtellen ſich die Zahlen aus natürlichen Gründen um. Die Aufgaben über die Multiplication und Diviſion der Brüche in dem Anhange ſind wohl ſchwer-

lich ausreichend, um daran die gehörige Einsicht und Fertigkeit zu gewinnen.

Diese aufgeführten kleinern Mängel thun indeß dem Werthe der Sammlung keinen Eintrag und können bei einer neuen Auflage auch leicht abgestellt werden. Dieselbe ist vielmehr Lehrern, die im vorbemerkten Bereich des Rechnens zu unterrichten haben, zum Gebrauch zu empfehlen, da sie mit den schon erwähnten Vorzügen der Reichhaltigkeit ꝛc. auch den der Wohlfeilheit (sie kostet nebst den daran gebundenen Auflösungen 20 Sgr.) verbindet.

3. Unsere Zeitrechnung ist noch falsch. Ein Wort an Alle, die mit der Zeitrechnung zu thun haben, von Ch. F. Hape, Lehrer in Schwiebus. Zweite, vermehrte Auflage. Schwiebus, Wagner.

Der Verfasser hat durch gründliche Untersuchung die wohl schon von vielen Lehrern bemerkte Ungenauigkeit, welche die auf gewöhnliche Weise herausgebrachten Resultate der Zeitrechnungsexempel bei der Probe zeigen, dargethan und gezeigt, wie dieselbe auf sinnreiche Art zu umgehen ist. — Nach einer Reihe von Betrachtungen stellt er eine Anzahl von Gesetzen auf, die sich indeß nur zur Kenntnißnahme für den Lehrer, nicht aber zum Einprägen für die Schüler eignen, da man diesem kleinen Zweige des Rechenunterrichts unmöglich so viel Zeit widmen kann, als dazu erforderlich wäre, auch auf die vorerwähnte Ungenauigkeit, namentlich wenn sie bewußt begangen wird, kein großes Gewicht zu legen ist. — Diese Ungenauigkeit, welche durch die ungleiche Länge unserer bürgerlichen Monate herbeigeführt wird, kann sich allerdings auf 3 Tage belaufen Diese kommen indeß wohl höchst selten in Betracht, im Geldverkehr rechnet man den Monat stets zu 30 Tagen und sagt allgemein: Vom 15. Januar bis zum 15. Februar ist ein Monat und vom 15. Februar bis zum 15. März ist auch ein Monat, obgleich der Monat im erstern Falle 31, im letztern 28, resp. 29 Tage hat.

Wir Lehrer sollen das Nothwendige vom Nützlichen, das Nützliche vom Ersprießlichen und dieses vom Entbehrlichen zu sondern wissen. — Die Zeitrechnung hält ohnehin den Lehrer wegen mancher Schwierigkeit schon lange auf, nach der hier angegebenen Weise würde man leicht ein Vierteljahr dazu verwenden müssen, ohne dabei fürs praktische Rechnen einen erklecklichen Vortheil zu erzielen. Unseres Erachtens bleibe man einfach dabei, den Monat zu 30 Tagen anzunehmen und begnüge sich, anzudeuten, daß die Resultate dabei nicht immer ganz genau sein könnten. Den betreffenden Lehrern aber wollen wir vorliegende Brochüre zur Kenntnißnahme und zum Durchlesen hiemit empfehlen.

4. Praktisches Rechenbuch zum Gebrauch für Mittel- und Oberclassen in Volksschulen und andern niedern Lehranstalten von D. Eith. 20 Ngr. Nördlingen, Beck.

Ein ziemlich voluminöses Buch, es zählt 352 Seiten. Es zeichnet sich neben seiner Reichhaltigkeit in Beziehung auf die Aufgaben durch angemessene Fassung und Einkleidung derselben aus, wie auch besonders durch eine Menge von Kopfrechenaufgaben, die jeder Rechnungsart nachgestellt sind, so wie auch durch die Verbindung der verschiedenen

Rechnungsarten zu gemischten Exempeln. — Warum läßt aber der Verfasser die Regeldetri-Aufgaben nach dem sogenannten Zweisatz rechnen, der doch in Beziehung auf die Anschaulichkeit jedenfalls hinter dem Dreisatz zurückbleibt? Ja, bei den darauf folgenden Aufgaben aus der verkehrten Regeldetri hindert es ein richtiges Auffassen und Verstehen des Verhältnisses. Die Rabattrechnung, so wie überhaupt die wichtigen Procentrechnungen sind verhältnißmäßig kurz abgethan. Manche von den Exempeln unter der Rabattrechnung sind offenbar Discontoexempel und wird hier nach allgemein eingeführtem Gebrauch der Abzug nicht auf, sondern in Hundert genommen. Der Name Zielerrechnung statt Terminrechnung ist wohl wenig gangbar, auch nicht recht bezeichnend. Schön sind die angehängten algebraischen Aufgaben, ebenso die arithmetischen Unterhaltungen.

Das Buch ist für Schulen Süddeutschlands, da der dortige Münzfuß, fl., kr. u. dgl. zu Grunde liegt (unsere norddeutschen Münzen kommen nur selten und dann unter dem Ausdruck „Preußenthaler" vor), wohl zu empfehlen.

5. Die schiebbare Ziffertafel. Ein Hülfsmittel beim Rechenunterrichte, besonders für zahlreiche Classen. Angegeben und erläutert von Dr. Eduard Dürre. 4 Ngr. Darmstadt, J. P. Diehl.

Diese Ziffertafel erinnert bei ihrer Handhabung an die Lautirmaschine, wo durch Verschieben der einzelnen Lautzeichen immer neue Sylben gebildet werden, während hier stets neue Zifferreihen entstehen, woran die verschiedensten Rechenoperationen vorgenommen werden können. Sie mag Lehrern, die eine volle Classe haben, recht gute Dienste leisten, indeß wohl nur auf der untersten Stufe. — Die in der beigehenden Anleitung ausgesprochenen Ansichten über das Fesseln der Aufmerksamkeit der Schüler, über die Haltung des Lehrers ꝛc., bekunden praktische Erfahrung und verdienen volle Anerkennung.

6. Handbuch beim Kopfrechenunterricht. Zum Gebrauch für Lehrer. Von Ferdinand Heuer, Lehrer zu Grasdorf. Hannover, Helwing. 17½ Ngr. 304 Seiten.

Eine schöne Sammlung von Aufgaben für das Kopfrechnen, empfehlenswerth wegen der Anschaulichkeit, die in den Aufgaben angestrebt ist, wegen des Fortschreitens vom Leichtern zum Schwerern, vom Concreten zum Abstracten. Selbst die zusammengesetzten Rechnungsarten sind vertreten bis zu den Münz- und Wechselrechnungen hinauf, doch wird es hier nöthig sein, daß dem Rechner neben dem Operiren im Kopfe der Gebrauch eines Stiftes zum Notiren der wichtigsten Zahlen gestattet werde.

7. Georg Köpp, Rechenaufgaben. Worms, Rahke.

Von diesem Verfasser liegen uns vor 2 Hefte mit Rechenaufgaben, nämlich das dritte, enthaltend gemeine und Decimalbrüche und das vierte, mit Aufgaben aus den gangbaren zusammengesetzten Rechnungsarten. — Der häufige Gebrauch der Klammern, sogar der doppelten, wird Schwierigkeiten beim Auflösen verursachen und viel Zeit kosten. Die Decimalbrüche sind etwas kurz abgethan. — Die Mischungsaufgaben über das Legiren der Metalle sind weniger wichtig als die darauf fol-

genden Flächen- und Körperberechnungen, woran sich auch das Ausziehen der Quadratwurzel schließt. — Für Schulen Süddeutschlands wohl zu empfehlen.

8. H. L. Körting. Der Rechenschüler. Methodisch geordnete Aufgabensammlung für Stadt- und Landschulen. Erster Theil, erste Abtheilung, Aufgaben fürs Zifferrechnen, nebst Auflösungen; zweite Abtheilung, Aufgaben fürs Kopfrechnen. Zweiter Theil. Aufgaben über die bürgerliche und kaufmännische Arithmetik. Preis im Ganzen 18½ Sgr. Wolfenbüttel, Holle'sche Buchhandlung.

Eine sehr brauchbare Aufgabensammlung, die sich durch gleichmäßige Pflege des Kopf- und Zifferrechnens auszeichnet und letzteres durch ersteres angebahnt wissen will. Besonders verdient der erste Theil in seinen beiden Abtheilungen bekannt und benutzt zu werden.

9. Winkler, Cantor in Heidenheim. Aufgabenbüchlein zum Tafelrechnen und praktisches Kopfrechenbüchlein. Nördlingen, C. H. Beck'sche Buchhandlung.

Ersteres ist entschieden zu arm an Aufgaben und das fast auf jeder Stufe; letzteres enthält neben vielen sehr leichten Aufgaben auch eine Anzahl wohl brauchbarer. Die Angabe und Anwendung der Rechenvortheile ist zu loben.

10. Fr. Kotzenberg, Lehrer in Detmold. Leitfaden und Exempelbuch für den Elementarunterricht im mündlichen und schriftlichen Rechnen; — nebst einer Rechenfibel für das anschauliche Rechnen im Zählraume von 1 bis 100. Detmold, Meyer'sche Hofbuchdruckerei.

Den Schülern wird es schwer werden, sich in der Rechenfibel, noch schwerer aber, sich in dem Exempelbuche zurecht zu finden. Der enge, kleine Druck in dem letztern und die große Mannigfaltigkeit und Abwechselung der Uebungen in beiden Büchern werden viel Erklären und Informiren des Lehrers nöthig machen. Seminaristen und angehende Lehrer können daraus lernen, doch dürften für dieselben die Uebungen nur angedeutet, nicht so weit ausgesponnen sein.

11. C. Baumgarten. Rechenfibel oder Leitfaden für den Elementarunterricht im Rechnen nebst Beispielsammlung. Magdeburg, Baensch.

Der Leitfaden bietet den Rechenstoff, der vor dem Beginn des schriftlichen Rechnens bewältigt sein soll. Die Behandlung des Stoffs ist einfach und naturgemäß, die dargebotenen Uebungen sind durchaus folgerecht und umfassend, so daß das Büchelchen hiermit als recht zweckmäßig empfohlen werden kann.

12. Carl Gruber. Der Rechenunterricht in der Volks- und höhern Bürgerschule. Eine lückenlos fortschreitende Reihe von Fragen und Aufgaben. Karlsruhe, Braun'sche Hofbuchhandlung.

Ist zu mundrecht gemacht, sowohl für andere Lehrer als auch für Schüler.

Stettin. A. Wulkow.

Inhalt des neununddreißigſten Bandes.

Vorwort.

I. Abhandlungen.

Seite

Beiträge zur Schulpädagogik. Von C. G. Scheibert. Erſter Artikel: Unterſchied der Schulerziehungslehre von der allgemeinen Pädagogik 1— 30

Zweiter Artikel: Wie bilden ſich Lehrercollegien? . . . . . 161—195, 241—288

Zur Reform der Volksſchule. Von C. G. Scheibert. Vierter Artikel: Die preußiſchen Regulative vom 1.—3. October 1854 . . . 77—103

In Sachen der Spieß'ſchen Turnweiſe. Von M. Kloß, Dir. der königl. Turnlehrerbildungsanſtalt in Dresden . . . . . 104—119

Fr. A. Wolf und Wolfgang Göthe. Von Dr. Lothholz, Prof. am Gymnaſium in Weimar . . . . . 120—132

Ueber die hiſtoriſche Begründung der deutſchen Rechtſchreibung. Von Geh. Hofrath Feldbauſch in Karlsruhe . . . . . 186—225, 289—306

Der Leſeſtoff in den Fibeln. Von Schulrath Graßmann in Stettin 321—341

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Dr. H. Ritter, Verſuch zur Verſtändigung über die neueſte deutſche Philoſophie ſeit Kant . . . . . 133—136

Calinich, Seelenlehre . . . . . 136—137

B. Pädagogik.

K. v. Raumer, Geſch. der Pädagogik. [Prof. Cramer in Stralſund.] 31— 55, 137—156

Dr. Thaulow, Hegels Anſichten über Erziehung und Unterricht. [L.] 156—159

Grunholzer und Mann, Das Erziehungsweſen der Schweiz. [L.] 159—160

F. Schmidt, Homers Odyſſee f. d. Jugend 160

Friedrich, Leben des Prof. Kreyßig. [G. Köhler in Leipzig.] . . 342—345

Köhler, Seminardirector, Nebenſeminarien . . . . . 345—346

Dr. Bidermann, Die techniſche Bildung im Kaiſerthum Oeſterreich . 346—347

Seite

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Dr. Behn-Eschenburg, Schulgrammatik der englischen Sprache. [Prof. H. Schweizer in Zürich] 56–60
5. Spieß, (Breiter), Griechische Formenlehre für Anfänger.
6. Dieselben, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Griechischen ꝛc.
7. Dr. Göbel, Griechische Schulgrammatik des attischen Dialekts.
8. Merleker, Vergleichende Schulgrammatik der griech. und lat. Sprache. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.] 61–74
Fr. Schmitthenner's kurzes deutsches Wörterbuch. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 226–228

II.

F. Jacob, Horaz u. seine Freunde. [Prof. Queck in Sondershausen.] 229–234
Dr. Sibeli's, Ovids Metamorphosen. [Derſ.]
Dr. Iſeler, Eclog. Ovid. [Derſ.] 234–238
Plinius, Naturgeſchichte, überſ. von Dr. Strack.
Fr. Creuzeri opuscula selecta.
Die neuen Tauchnitz'schen Ausgaben griechischer und römischer Classiker 238–239
1. Dr. Zimmermann, Schulgrammatik der engl. Sprache.
2. Aubrey, Elementarbuch der engl. Sprache.
3. Biering, Englisches Lesebuch.
4. Männel, Praktische engl. Sprachlehre.
5. Plate, Vollst. Lehrgang zur Erlernung der engl. Sprache.
6. Voigtmann, Vollst. Anleitung zur richtigen Aussprache des Englischen.
Derſelbe, Neue praktische Uebungen im richtigen Lesen des Englischen.
Derſelbe, W. Mavors English Spelling Book. [Dr. Robolsky in Stettin.] 347–350

III.

Wolf, Götterlehre. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 355–361
Dr. Behſe, Geſchichte der deutſchen Höfe. [M.] 361–364

IV.

1. G. Gramm, Die Denklehre oder Logik, allgemein faßlich dargestellt.
2. Dr. Thürmer, Eine Logik für Schule, Haus und Leben. [Dr. Allihn in Halle.] 307–313
W. Schlökel, Die Logik neu bearbeitet. [Derſ.] 313–318

V.

1. Hofmann, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra.
2. Derſelbe, Sammlung stereometrischer Aufgaben. [Lgbn.] . . 318–320
3. Saß, Proportionen und Kettenbrüche.
4. Schumacher, Grundriß der kaufmänniſchen Buchführung.
5. Braun, Quadratiſche Gleichungen.
6. Lauteſchläger, Beiſpiele und Aufgaben zur Algebra.
7. Derſelbe, Die Lehre von den einf. und zuſammengeſetzten Zinſen ꝛc.
8. Dr. Kühne, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. [Lgbn.] . 364–369

Seite

VI.

Dr. Tellkampf, Physikalische Studien. [Oberlehrer Dr. Emsmann in Stettin.] . . . . . 239—240

VII.

Lüben, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte 369
C. Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika . 370
1. Nieberding, Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde.
2. Waubke, Leitfaden beim Unterricht in der Geographie.
3. Scheder, Palästina.
4. Dr. Hopf, Grundlinien der Handelsgeographie.
5. Dr. Engel, Elementaratlas.
6. Derſ., Geographiſcher Perſpectiv-Atlas.
7. Dr. Völter, Schul-Atlas.
8. Bernſtein, Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. [Oberlehrer Dr. Gribel in Stettin.] . . . . . 370—377

VIII.

Bräuer, Die Theorie der freien Auffaſſung.
Pokorny, Vorſchriften.
Derſ., Elementarunterricht im Schön- und Schnellſchreiben.
Krone, Vorſchriften zur höhern Kalligraphie.
Berger, Engliſche Vorlegeblätter. . . . . 377—378

IX.

Garbs, Geogr. Wandkarte zum Gebrauch beim Bibelleſen . . 378—379

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

Bormann, Das Leben in Stadt und Land ꝛc.
Quietmeyer, Schul- und Hausfreund.
Görlitz, Münkel, Quietmeyer, Kinderheimat.
Oltrogge, Deutſches Leſebuch.
Selbſam, Deutſches Leſebuch.
Schulze und Steinmann, Kinderſchatz.
Aufſatzmagazin für die erſte Stufe.
Claus Harms, Gnomon.
Harder, Poetiſche Blumenleſe.
Derſ., Handbuch für den Anſchauungsunterricht.
Curtmann und Sommerlad, Naturgeſchichtl. Anſchauungsunterricht.
Gude und Gittermann, Vaterländ. Leſebuch.
Gittermann, Der Schreibleſeſchüler . . . . . 379—385
Kurze Anzeige einer Reihe von Schulſchriften über den Unterricht in der Mutterſprache (Dieckhoff, Häſters, Freier, Jacobi, Lüben, Möbus, Racke, Reiſer, Schaffeit, Schulze, Theel, Ulrich, Wich. [u.] . . . . . 385—392

Seite

III.

1. Dr. Schellen, Materialien für den Rechenunterricht.
2. Kleinpaul, Aufgaben zum prakt. Rechnen.
3. Hape, Unſre Zeitrechnung.
4. Eith, Prakt. Rechenbuch.
5. Dr. Dürre, Die ſchiebbare Ziffertafel.
6. Heuer, Handbuch beim Kopfrechnen.
7. Köpp, Rechenaufgaben.
8. Körting, Der Rechenſchüler.
9. Winkler, Aufgaben zum Tafelrechnen.
10. Kotzenberg, Leitfaden und Exempelbuch.
11. Baumgarten, Rechenfibel.
12. Gruber, Der Rechenunterricht. [A. Wulkow in Stettin.] . . 392—396

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Herausgegeben

von

W. Langbein,
Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.

Vierzigster Band.
(Juli — December der ersten Abtheilung.)

Bürich,
Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.
1855.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 7. Juli. 1855.

I. Abhandlungen.

Das Geſetz über den mittlern Unterricht in Belgien.

hiſtoriſch und kritiſch behandelt von Karl Arenz, Profeſſor am königl. Athenäum in Maſtricht.*

Vierter Artikel.**

Die Mitwirkung des Clerus beim Unterrichte in den Staatslehranſtalten. Der Religionsunterricht. Artikel 8 des Geſetzentwurfes. Die Convention von Antwerpen.

Als im Jahre 1848 in Frankreich die politiſchen Reformen auch eine Umgeſtaltung des Unterrichtsweſens verlangten, erkannte man neben dem Princip der Freiheit des Unterrichts auch den nothwendigen Einfluß der Religion in den Anſtalten des öffentlichen Unterrichts. Die geſetzgebende Macht verwarf den antagoniſtiſchen Gedanken, daß der Religionsunterricht nicht in der Vorderreihe der Lehrfächer ſtehen dürfte und ſtellte den Grundſatz auf, daß dem Clerus Conceſſionen gemacht und Garantieen geboten werden müßten, um ihm eine ehrenvolle und würdige Stellung im öffentlichen Unterrichte zu ſichern. Dieſes Ereigniß bewirkte einen mächtigen Rückſchlag auf die Mitglieder der belgiſchen Kammern, welche ſchon ſeit einer langen Reihe von Jahren auf eine Organiſation des öffentlichen Unterrichtes ihr Augenmerk gerichtet hatten. Aber in keinem Lande iſt die Frage wegen der Stellung des Clerus und der Religionslehre im öffentlichen Unterrichte mit größerem Eifer behandelt worden, als in Belgien. Jedermann war bei der Eröffnung der Verhandlungen über den Geſetzentwurf darauf gefaßt, daß der Artikel 8 der Zankapfel der Parteien werden würde. Und

* Der Verfaſſer iſt ſeitdem an die öffentliche Handelslehranſtalt in Leipzig berufen worden.

* Pädag. Revue XXXVII, S. 99 ff.

wahrlich! der größte Theil der Kammersitzungen, welche dem Unterrichtsgesetze galten, wurde von der Behandlung dieser Frage in Anspruch genommen.

Wegen dieser hohen Bedeutung des Artikels 8 des Gesetzentwurfes werden wir in diesen Blättern eine möglichst ausführliche und selbst bis ins Einzelne gehende Darstellung der Auffassung und der Tragweite des Artikels zu geben versuchen, wie solche von den Parteien der belgischen Kammern geltend gemacht wurde.

Der Minister des Innern hatte im Jahre 1848 dem um das technische Unterrichtswesen in Belgien hochverdienten Professor Trasenster, welcher heute noch die Stelle eines Inspectors der Gewerbe- und Bergwerksschule in Lüttich bekleidet, den ehrenvollen Auftrag ertheilt, die Collegien und anderen Schulen der Mittelstufe des Unterrichts zu inspiciren und über seine gemachten Erfahrungen, wie über seine Vorschläge zu einer Neugestaltung des öffentlichen Unterrichts, sofern dieser sich auf die Real- und technischen Schulen bezieht, Bericht zu erstatten. Dieser Bericht erschien im darauf folgenden Jahre und wurde von allen Seiten freudig begrüßt. Die Lehrfächer sind darin in drei Gruppen: Sprachen, Kunstfertigkeiten und Wissenschaften, vertheilt. An der Spitze der zu lehrenden wissenschaftlichen Fächer steht der Religionsunterricht.

Trasenster's Ansicht über die Stellung des Religionsunterrichts unter den Lehrfächern öffentlicher Schulen ist in vorbezeichnetem Berichte folgendermaßen ausgesprochen:

„*En tête des sciences* figure celle qui nous apprend l'origine et la fin dernière de l'homme, le principe de toutes ses actions, la sanction de tous les préceptes qui doivent le guider. Néanmoins, l'enseignement de la religion conformement à l'usage, ne recevra pas, dans notre programme, la même extension que celui des autres sciences. Il y a de cela plusieurs raisons. La principale, c'est que la religion se lie tellement à l'éducation et aux actes les plus importans de la vie, que c'est en quelque sorte la science de chaque heure et de chaque jour, soit dans le sein de famille, soit dans les cérémonies du culte.

„Ajoutons aussi que, bornée souvent à des récitations des catéchismes, l'instruction religieuse des colléges, aride et sèche, laisse beaucoup à desirer et ne peut recevoir une grande extension. Mais on peut espérer qu'avant peu d'années le clergé,

sachant mieux s'adresser au cœur de la jeunesse, plus confiant dans la raison publique, contribuera à donner à l'enseignement religieux une plus grande importance."

Hierdurch war endlich einmal wieder in Belgien eine Erörterung gegeben worden, welche vom rein pädagogischen Standpuncte aus sich über den Begriff und den Endzweck des Unterrichts und der Erziehung verbreitete. Man war bisher bei dieser Frage immer auf das Gebiet des Politisirens gerathen, oder hatte sie absichtlich in den Vordergrund der streitigen Fragen des Tages gebracht, um unter dem Scheine pädagogischer Untersuchungen bestimmte politische Zwecke zu verfolgen.

Der Religionsunterricht ist in dem Berichte in seinem Verhältnisse zur Erziehung überhaupt und ins Besondere zu den Mitteln, welche zur Vollendung der Erziehung berufen sind, aufgefaßt. Wir gebrauchen hier durchweg das Wort Erziehung, wo gewiß Mancher die Bezeichnung Unterricht lieber haben möchte: hierdurch wollen wir aber gleich von Anfang an die Ansicht bekämpfen, daß der Begriff Unterricht getrennt gedacht werden könne von dem der Erziehung. Der Unterricht hat ja den Zweck, die Mittel zur gleichmäßigen Entwicklung der beiden Richtungen des Menschen zu bieten: der Receptivität und Spontaneität, oder, wie es C. G. Scheibert in seiner trefflichen Abhandlung* „über die Stellung der Schule im Gebiete der Erziehung" noch bestimmter ausdrückt, „des Beharrens des Subjectes in sich und des Hinaustretens aus sich", d. h. der Unterricht hat den Zweck, „den Menschen zu befähigen, sich selber in der Gemeinschaft und durch sie weiter zu bilden."

Trasenster geht von derselben Auffassung des Unterrichts aus und will die beiden Seiten des menschlichen Seins, die Beschaulichkeit und die Thätigkeit, gleichmäßig entwickelt wissen. Er stellt den Religionsunterricht wegen seiner hohen Bedeutung in Beziehung auf die Erziehung des Menschen in die Vorderreihe der Lehrgegenstände und will, daß man ihm einen weit größeren Umfang und weit höhere Bedeutung gebe, als ihm bisher zu Theil geworden, wo er sich auf Einüben und Hersagen von Abschnitten aus dem Katechismus beschränkte; er will die Jugend zu einem tiefern Eindringen und wissenschaftlicheren Ergründen der Heilswahrheiten angeleitet wissen. Damit aber diese Seite des menschlichen Seins nicht vorzugsweise berücksichtigt und dadurch dem Spiritualismus nicht Thor und Thür geöffnet werde, stellt er als nothwendige Bedingung der Erziehung die gleichmäßige Ent-

* Pädag. Revue XXVIII. 4.

wicklung der zweiten Seite des menſchlichen Seins auf, d. i. der Thätigkeit, des Hinaustretens des Subjects aus ſich.

Der Religionsunterricht lehrt, wie Traſenſter ſagt, den Menſchen „le principe de toutes ses actions, la sanction de tous les préceptes qui doivent le guider“. Der Religionsunterricht muß alſo eine ſolche Stellung auf dem Erziehungsgebiete erhalten, daß er das Handeln des Menſchen zu lenken und zu leiten und ihn ſelbſt für die praktiſchen Ideen, d. i. für die Ideen des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit und der Frömmigkeit mit ihren Verzweigungen auf dem Gebiete des Thuns, als Mitgefühl, Liebe, Gehorſam, Dankbarkeit u. ſ. w. zu befähigen vermag.*

Der Religionsunterricht muß, um ſeinen Beruf zu erfüllen, mit den übrigen Wiſſenſchaften, welche die geiſtige Entwicklung und Bereicherung der Kenntniſſe, die für die künftige berufsmäßige Wirkſamkeit des Jünglings erforderlich ſind, zum Zwecke hat, einen gemeinſchaftlichen Standort haben, denn aus der Wechſelwirkung der beiden Seiten des menſchlichen Seins geht die Vollendung der Erziehung hervor, d. i. die Moralität, die Freiheit des Handelns auf dem Gebiete der praktiſchen Ideen, die innere Ruhe, die Tugend.

Es kann aber die religiöſe Ausbildung der Schule nicht ganz und ausſchließlich zugeſprochen werden; es ergibt ſich das ſchon aus dem vorher Erörterten. Die religiöſe Erziehung hängt mit der Erziehung des Menſchen im Allgemeinen zu innig zuſammen, und es iſt die Religion die Wiſſenſchaft „de chaque heure et de chaque jour“ ſowohl im Schooße der Familie, als bei den religiöſen Handlungen der Kirche. Die religiöſe Erziehung gehört demnach der Schule in demſelben Maße an, wie der Familie und der Kirchgemeinde; dieſe drei Körperſchaften ſtehen in ihrer Berechtigung, die religiöſe Erziehung zu leiten, auf derſelben Linie. Aus dieſem Verhältniß der Religionslehre zu den übrigen Lehrobjecten ergibt ſich klar und deutlich die Richtigkeit der Anſicht Traſenſter's in ſeinem Berichte, daß ihr auf dem Lectionsplane nicht dieſelbe Ausdehnung (Stundenzahl) eingeräumt zu werden braucht, als den übrigen Disciplinen, deren Behandlung, Durchführung und Begründung der Schule allein überlaſſen iſt.

Traſenſter hatte dem Miniſter gegenüber die hohe Bedeutung des Religionsunterrichts als Erziehungs- und Bildungselement beſtimmt genug ausgeſprochen, er hatte ihm auf dem Lectionsplane ſeine gebührende Stelle angewieſen, mit einem Wort: er hatte den Religionsunterricht

---

* Vergl. Pädag. Revue XXVIII. 7.

in die Reihe der Wiſſenſchaften geſtellt, zu deren Pflege die öffentlichen Lehranſtalten verpflichtet ſind.

Hiernach wenden wir uns zu den Kammerverhandlungen.

Der Miniſter des Innern verkannte keineswegs den hohen Werth der Religion auf die Erziehung der Jugend; aber er ließ ſie nicht als einen unveräußerlichen, weſentlichen Theil des öffentlichen Unterrichtes gelten. Den Religionsunterricht begrüßte er als très-convenable, très-désirable, très-utile; aber eine Nothwendigkeit desſelben für die Erziehung ſchien er darin nicht zu ſehen. Sein Entwurf übergeht dieß auch mit Stillſchweigen; es heißt nämlich darin:

Art. 8. „Les ministres des cultes seront invités à donner ou à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements soumis au régime de la présente loi.“

Der Miniſter hat den Religionsunterricht nicht als ein obligatoriſches Lehrfach bezeichnen wollen, und, wie wir dieß bereits in unſern frühern Artikeln dargethan, nicht bezeichnen können, ſo lange er ſich ſtrenge an dem ſtarren Buchſtaben der Verfaſſung halten wollte.

Allerdings mußte die Verfaſſung gewiſſenhaft zu Rathe gezogen werden, denn eine Conſtitution iſt und bleibt ein Princip und hat als ſolches eine ſittliche Macht. Dieſe moraliſche Macht des Rechtsbodens muß heilig gehalten werden, will man nicht die Ordnung der Dinge unterwühlen. Daneben aber möge man auch wohl bedenken, daß das Geſetz der Ausdruck und der geſchriebene Wille der Geſellſchaft, doch nie ihr Meiſter iſt. Hat ſich der geſellſchaftliche Wille und Bedürfniß geändert, ſo muß der Geſetzcodex das neue Abbild desſelben annehmen und tragen. Daß es aber hierfür beſtimmte Grenzen gibt, über die man nicht hinausdarf, wird Niemand in Abrede ſtellen, der die Charte als eine ſittliche Macht anerkennt. Wie weit aber die Grenzlinien zu ziehen ſind, iſt der Beurtheilung der Staatsmänner anheimgegeben, in deren Hand die Leitung der ſtaatlichen Geſellſchaft gelegt iſt. Der belgiſche Miniſter bezeichnete dieſe Grenzlinie in der Eröffnungsrede der Kammerverhandlungen über den Entwurf auf das Beſtimmteſte. Er ſagt, daß der Geſetzgeber bei der Organiſation des öffentlichen Unterrichts nur den gebieteriſchen Vorſchriften der Conſtitution zu gehorchen habe. „La constitution a parlé. Nous devons lui obéir; c'est notre premier devoir.“ Dieſe ſtricte Befolgung des Buchſtabens der Verfaſſung charakteriſirt die Anſichten der Partei der Regierung, welche in den Kammern viele Anhänger zählte, vollſtändig. Denn mochten auch praktiſche oder philoſophiſche Rückſichten eine Interpretation als noth-

wendig darſtellen, welche, obgleich auch auf dem Boden der Conſtitution ſtehend, den Artikeln der Verfaſſung eine freiere Deutung unterbreitete, ſo hielt man doch an dem Grundſatze feſt, daß man der gebieteriſchen Forderung des Buchſtabens der geſetzlichen Vorſchriften ohne die geringſte freie Deutung nachkommen müſſe; ſo äußert ſich der Miniſter in der Frage, ob dem Staat das Recht zuſtehe, ſelbſt Unterricht zu geben: Que, *philosophiquement, théorétiquement*, on soit admis à débattre cette question, à savoir: L'Etat est-il compétent pour distribuer l'enseignement, *je l'accorde.* Mais *en présence de la constitution*, de pareils débats ne sont pas de notre compétence.“ —

Dieſe Interpretationsweiſe der Verfaſſung ſagte aber darum der Kammermajorität zu, weil ſie für die Erreichung ihrer Abſichten gerade die geeigneten und durchgreifenden Mittel bot.

In der Denkſchrift (Exposé des motifs) erörtert der Miniſter den Art. 8. Er ſagt, daß das Gouvernement ſich an den Clerus wenden werde, damit er den Religionsunterricht ſelbſt gebe oder überwache, und ferner um mit ihm die hiezu nöthigen Maßregeln zu treffen. Von einer Anerkennung des Rechtstitels des Clerus, den Religionsunterricht für ſich in Anſpruch zu nehmen, war keine Rede, denn in dem Exposé heißt es: l'enseignement religieux soit *confié* aux ministres du culte, ou du moins *surveillé* par eux ... In dem Worte **surveiller** liegt aber die Vorausſetzung eingeſchloſſen, daß auch der Religionsunterricht von Nichtgeiſtlichen ertheilt werden könne, und dann nur von der Geiſtlichkeit zu überwachen ſei. Der Miniſter hat ſich hierdurch ſchon auf den Fall vorbereitet, daß der Clerus ſeine Mitwirkung von Bedingungen abhängig mache, welche ſeiner Ueberzeugung nach nicht erfüllt werden könnten. In dem Falle nämlich verzichtet er auf die Mitwirkung des Clerus. „L'intervention du clergé ne peut être subordonnée à des conditions qui mettraient en question l'existence même des établissements laïques“ Er wirft hierbei einen Rückblick auf das Geſetz über den Volksſchulunterricht von 1842, welches deutlich ſagt, daß, wenn der Clerus mit der Perſon des Schullehrers zufrieden ſei, erſterer befugt ſei, dieſem den Religionsunterricht zu übertragen. Das ſei jedoch nicht beim mittleren Unterricht ausführbar, da hier für jedes Fach beſondere Lehrer angeſtellt ſeien, und von jedem Einzelnen nicht gefordert werden könne, daß er die nöthigen Eigenſchaften beſitze, um den Religionsunterricht mit Erfolg zu geben. Aus dieſem Grunde müßten mit dem Clerus hinſichtlich des Religionsunterrichtes Unterhandlungen angeknüpft werden; in dem Falle aber, daß die Geiſtlichkeit mit den ihnen eröffneten Bedingungen und Vorſchlägen ſich nicht einverſtanden erklären könne,

ſollten die Schüler in der Kirche ihrer Gemeinde den Religionsunterricht genießen.

Die Centralcommiſſion,

welche aus 7 Mitgliedern zuſammengeſetzt war, gibt dem Artikel 8, ſo wie er im Entwurfe ſtand, ihre Zuſtimmung, und nur ein Mitglied verwirft ihn. Die Grundſätze, wovon dieſe Commiſſion geleitet wurde, wollen wir in der Kürze zuſammenfaſſen; in mancher Hinſicht dienen ſie als Beſtätigung deſſen, was wir über Unterricht und Erziehung geſagt haben.

Wenn man den Unterricht nimmt in ſeinem weiteſten Begriffe, dann iſt man verpflichtet, die geiſtige, moraliſche und religiöſe Entwickelung der Jugend in ihn eintreten zu laſſen, die Bildung des Charakters und der Intelligenz der Generationen, welche nach uns kommen, zu verwirklichen, Bürger zu bilden, welche mit Ruhm das Werk der Civiliſation fortſetzen können, welche die Vorſehung ihrem Lande gegeben hat. Aber unter dieſem Geſichtspuncte ergibt ſich, wir können es nicht verhehlen, die Ueberzeugung, daß die Schule nicht hinreichend iſt, um dieſes Ziel zu erſtreben. Der Unterricht fordert die Mitwirkung der drei Mächte, wovon eine jede in ihrem beſtimmten Wirkungskreiſe und auf ihrem beſtimmten Gebiete wirkt: der Unterricht bedarf fortan des häuslichen Heerdes, der Kirche und der Schule.

Nicht ſelten geſchieht es aber, daß das eine Element das andere zu beſeitigen ſucht. Aber nie iſt eins von dieſen Erziehungselementen aufgehoben oder in ſeiner freien Wirkſamkeit behindert worden, ohne daß eine mehr oder weniger unvollkommene Erziehung die Folge davon geweſen wäre. „Es muß, ſagt der Berichterſtatter, die Mitwirkung aller dieſer geſetzmäßigen Einflüſſe aufrechterhalten und befördert werden, aber ein jeder an ſeinem Orte und an ſeiner Stelle. Hierauf hat der Geſetzgeber bei der Organiſation des Unterrichts ganz beſonders zu achten. Hätten wir in dieſer Hinſicht alle Freiheit zum Handeln, ſo könnten wir keinem beſſeren Führer folgen, als der Conſtitution. Sie verkündigt die Unabhängigkeit des Staates, die Unabhängigkeit der Familienväter, die Unabhängigkeit des Clerus. Die Heilighaltung dieſer Rechte, die treue Ausführung des Willens der Verfaſſung, die Benutzung der erziehungsberechtigten Mächte können allein eine heilſame Organiſation des Unterrichtes herbeiführen."

Die Centralcommiſſion erklärte, daß der Artikel mit dem Buchſtaben und dem Geiſte der Verfaſſung übereinſtimme Denn

1. ſei die Unabhängigkeit und Gewiſſensfreiheit der Familienväter gewährleiſtet, ſo daß dieſe ſelbſt Lehranſtalten für ihre Söhne gründen könnten;

2. sei die Unabhängigkeit des Clerus dadurch gewährleistet, daß er nicht gezwungen sei, den Schulen, die er nach seiner moralischen und religiösen Ueberzeugung von sich weisen muß, seine Mitwirkung zu leihen;
3. sei die Unabhängigkeit des Staates dadurch gesichert, daß der Entwurf ihn nicht befugt erkläre, sich der Rechte zu entäußern, die ihm die Constitution überträgt;
4. sei durch den Art. 8 die Harmonie unter den verschiedenen Branchen der den Staat bildenden Gewalten gesichert.

Das Mitglied der Commission, welches in der Minorität blieb, gab seine entgegengesetzten Ansichten motivirt zu Protokoll, damit sie in dieser Fassung in den Commissionsbericht aufgenommen werden sollten. Dieselben sind im Wesentlichen folgende:

1. Der Entwurf zeige auf's Unzweideutigste, daß der Begriff von der Trennung der Kirche vom Staate falsch aufgefaßt und als gleichbedeutend mit einer Feindschaft (hostilité) zwischen diesen beiden Mächten erachtet worden sei.
2. Der Gesetzgeber habe den Religionsunterricht nicht als einen integrirenden, essentiellen Theil des öffentlichen Unterrichts anerkannt, woraus für ihn die Befugniß hervorgehe, den Unterricht nicht geben zu lassen, wenn es ihm gefalle.
3. Der Gesetzgeber räume der kirchlichen Macht das Recht, den Religionsunterricht zu ertheilen, nicht ein als einen ihr allein zukommenden Rechtstitel. Hierdurch sei die Kirche um eine ihrer wesentlichen Prärogativen verkürzt und durch eine Verletzung der Constitution, welche die Freiheit aller Culte zu schützen habe, in ihrer Freiheit gehemmt.

Zur Prüfung des Gesetzentwurfes hatte man sechs verschiedene Abtheilungen aus dem Schooße der Volksvertreter gebildet. Diese Sectionen übergaben nach beendigter Berathung ihre Gutachten der Centralcommission, welche dieselben noch einer letzten Prüfung unterwarf und alsdann ihr eigenes Gutachten in dem Berichte aussprach, dessen wir bereits Erwähnung gethan haben.

Im letzten Theile dieses Berichtes sind die Verbesserungsvorschläge zu den einzelnen Artikeln des Entwurfes in größter Ausführlichkeit zusammengestellt. Die Verbesserungsvorschläge zu Art. 8 lassen sich in folgender Uebersicht kurz zusammenfassen:

Erste Section: Ein Mitglied schlug vor: Les ministres des cultes *seront appelés*, anstatt *invités*.

Angenommen mit 11 Stimmen gegen 2; — zwei Mitglieder stimmten nicht mit.

Ferner wurde vorgeſchlagen, dem Artikel 8 folgendes Alinea beizufügen:

„Le gouvernement et les communes se concerteront dans ce but avec le chef des cultes àfin de donner aux pères de famille toutes les garanties d'une éducation religieuse.“

Angenommen mit 5 Stimmen gegen 4; — vier Mitglieder ſtimmten nicht mit.

Ein anderes Mitglied ſchlug eine weitere Beifügung vor:

„Avec la réserve formelle que la déclaration par écrit du père de famille qui ne voudrait pas de l'enseignement religieux pour son fils sera respectée.“

Wurde einſtimmig angenommen.

Zweite Section: Es wurde vorgeſchlagen, an die Spitze des Art. 8 zu ſetzen:

„L'enseignement de la religion est obligatoire dans les établissements soumis au régime de la présente loi.“

Fand allgemeine Zuſtimmung.

Ein anderer Vorſchlag ging dahin, daß man dieſem erſten Paragraphen des Artikels unmittelbar die Beifügung folgen laſſen ſollte:

„Les ministres des cultes séront invités à donner ou à surveiller cet enseignement.

„Dans le cas de refus de concours de ceux-ci, on se bornera à l'enseignement, dans l'établissements même, des livres approuvés pour cet usage par les autorités ecclésiastiques compétentes. Et on conduira les élèves aux instructions religieuses dans les églises de leur communion respective.“

Dieſer Artikel wurde in ſeinem Enſemble mit 7 Stimmen gegen 2 angenommen; fünf Mitglieder enthielten ſich der Abſtimmung.

Dritte Section: Der Art. 8 wurde mit 9 Stimmen gegen 1 adoptirt; ein Mitglied enthielt ſich des Votums.

Vierte Section: Es wurde folgende Redaction des Artikels vorgeſchlagen:

„L'enseignement de la religion est obligatoire, sauf en cas de dispense expresse du père de famille.“

„Les ministres des cultes, délégués à cet effet par leurs chefs, seront appelés à donner ou à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements soumis au régime de la présente loi.“

Angenommen mit 7 Stimmen gegen 3; zwei Mitglieder ſtimmten nicht mit.

Ein Amendement, welches vorſchlug, einen Geiſtlichen in den Verwaltungsrath und im conseil de perfectionnement von Amtswegen zuzulaſſen, wurde mit 5 Stimmen gegen 3 verworfen, die beiden anderen Mitglieder dieſer Section ſtimmten nicht mit.

Fünfte Section: Der Artikel wurde mit 6 Stimmen gegen 1 angenommen; zwei Mitglieder verſagten ihr Votum.

Sechste Section: Von den 13 Mitgliedern gaben 12 dem Artikel des Entwurfes ihre Zuſtimmung.

Die Centralcommiſſion glaubte vor dem Richten und Sichten dieſer Vorſchläge der Sectionen den Miniſter des Innern noch hören zu müſſen. Die Erklärungen, welche der Miniſter über den Art. 8 abgab, deuteten darauf hin, daß die Regierung durch denſelben verpflichtet ſei, ſich an den Clerus zu wenden, um zu erwirken, daß er den Religionsunterricht gebe oder überwache; daß ferner die Schüler, im Falle der Clerus ſeine Mitwirkung verweigert, dem religiöſen Unterricht in der Kirche beiwohnen könnten, und das Gouvernement dieſen Unterricht von einem Laien ertheilen laſſen dürfte, wenn er nur die Bücher den Schülern in die Hand gebe, welche von der Geiſtlichkeit genehmigt ſeien, und endlich, daß es den Familienvätern überlaſſen werden könne, die Sorge wegen des Religionsunterrichtes ihrer Söhne ſelbſt zu übernehmen. Dieſe letztere Befugniß hielt der Miniſter unerläßlich, „weil man ſonſt den Religionsunterricht in das Lehrprogramm einſchalten müſſe".

Die Centralcommiſſion, welche hiernach zur Abſtimmung über Art. 8 überging, ſtellte ſich drei principielle Fragen zur Beantwortung.

Soll man den Artikel 8 beibehalten?

Soll man den Religionsunterricht in das Lehrprogramm aufnehmen?

Soll man im Falle der Mitwirkung des Clerus von Geſetzes wegen ein Mitglied desſelben im Verwaltungsrathe und im Conseil de perfectionnement zulaſſen?

Die erſte Frage wurde mit 6 Stimmen gegen 1 bejaht.

Die zweite Frage wurde dagegen mit derſelben Stimmenmehrheit verneint.

Die dritte Frage fand dieſelbe verneinende Majorität.

In Folge dieſes Ergebniſſes der Abſtimmung war auch der Artikel 8 des Entwurfs in ſeiner ganzen Faſſung adoptirt.

Bei der Eröffnung der Verhandlungen über den Artikel 8 trat der Miniſter auf, um die Anſichten, welche ihn bei der Redaction des

Artikels beseelt hatten, zu motiviren. Vor allem sucht er zu beweisen, daß der Artikel nicht den in der Centralcommission erhobenen Vorwurf verdiene, daß er religionsfeindlich und atheistisch sei; daß er vielmehr die constitutionelle Freiheit der Gewissen zu schützen und die Unabhängigkeit des Clerus, sowie auch die des Staates, zu wahren trachte.

„Wenn der Staat sich an den Clerus wendet, so beweiset er", sagt der Minister, „daß er demselben einen Antheil an dem Unterrichte in den öffentlichen Lehranstalten zuerkennt. Das Gouvernement transigirt mit dem Clerus, und diese Transaction kann nur dadurch bewerkstelligt werden, daß er ihn „einladet", seine Mitwirkung zu leihen.

Im Verlaufe seiner Darlegungen berührt er diesen Punct ganz besonders, um darzuthun, daß der Clerus nach dem Buchstaben der Constitution nicht hätte verpflichtet, sondern nur eingeladen werden können, um seinen Antheil an dem öffentlichen Unterrichte zu übernehmen.

„Der Clerus ist eingeladen", heißt es in der Rede des Ministers, „den Religionsunterricht in den Staatslehranstalten zu geben und zu überwachen. Ich frage: kann man eine bessere Form suchen und finden, die mehr im Einklange mit der Constitution, mit der Würde und Unabhängigkeit des Clerus und des Staates steht?

„Wollen Sie die gebieterische Form? Wollen Sie den Eintritt des Clerus in die öffentlichen Lehranstalten vorschreiben? Wollen Sie sagen: der Clerus soll den Religionsunterricht geben? Wenn Sie sich so ausdrückten, so würde dem Clerus das **Recht**, den Unterricht zu ertheilen, zugestanden. Aber, welches sind die Garantieen, die Sie ihm bieten wollen? Welche Garantieen würde er selbst verlangen, damit die Ausübung dieses Rechtes für ihn nicht illusorisch werden könnte? .....

„Aber das Gesetz überträgt ihm nicht allein Rechte; es legt ihm Verpflichtungen auf; das Gesetz befiehlt. Und wenn Sie in dem Gesetz gesagt haben werden: der Religionsunterricht soll von dem Clerus gegeben werden, so wird für den Clerus daraus die Verpflichtung entstehen, den Unterricht zu ertheilen. Er aber wird seine Mitwirkung verweigern können, und dann wird er in einen offenen Kampf gegen das Gesetz gerathen; eine solche Stellung paßt aber nicht für den Clerus."

Nachdem hiernach der Minister mit den Worten:

„J'espère qu'une grande majorité donnera son adhésion à cette loi ..... Nous croyons, que la majorité, guidée toujours par les

mêmes sentiments vis-à-vis du ministère, lui donnera, dans cette circonstance, une haute, une nouvelle marque de sa confiance et le fera avec d'autant plus d'unanimité que ce projet a été plus injustement attaqué", den Geſetzentwurf den Mitgliedern der Kammern anempfohlen hatte, begannen die Discuſſionen.

Die Verhandlungen, ſofern ſie den Artikel 8 betreffen, wollen wir an dieſer Stelle einer Prüfung unterwerfen.

Die beiden Principien, welche die Anſichten der Mitglieder der Kammern beherrſchten und leiteten, waren dieſelben, welche im Schooße der Sectionen die Stützpuncte und Grundlagen der Beweisführung bildeten. Es ſind dieſe die Freiheit des Cultus und die Trennung der Kirche vom Staate.

Der erſtere dieſer beiden conſtitutionellen Grundſätze bot allein in der Frage, ob der Staat den Religionsunterricht nur den katholiſchen Schülern ertheilen laſſen ſolle, eine abweichende Auffaſſung. Man faßte im Allgemeinen dieſes Princip ſo auf, daß es den Staat nicht verpflichte, keine Religion mehr anzuerkennen, ſondern keine mehr zu privilegiren, d. i. keine Staatsreligion mehr gelten zu laſſen, ferner jedem Cultus ſeine freie Organiſation, ſeine freie Entwickelung und den freien Unterricht ſeiner Lehre zu erhalten.

Das andere conſtitutionelle Princip, wodurch die Trennung der Kirche vom Staate ausgeſprochen war, bot dagegen ein größeres Feld für entgegengeſetzte Anſichten. Für die Einen war es die Unabhängigkeit der einen Macht von der anderen, nämlich der geiſtlichen von der gouvernementalen, ſo daß jede in ihrer Sphäre frei handeln dürfe, und ſelbſtſtändig handeln müſſe, um ihre Unabhängigkeit zu bewahren; für die Anderen war es dagegen die Negation der religiöſen Macht, die Suprematie des Staates über die Kirche; es darf aber hier ſchon vorausbemerkt werden, daß zu dieſer Partei eben die Kammermitglieder gehörten, welche in dem Principegerade die Negation der weltlichen Macht, die Suprematie der Kirche über den Staat anerkannt wiſſen wollten, und denen der Staat ein unrechtmäßiger Beſitzer von Rechten war, welche der Kirche gehörten und darum nur von ihr übertragen werden dürften, wenn ſie nicht als Unrechte angeſehen werden ſollten. Den Vertretern dieſer Meinung können wir diejenigen Repräſentanten zur Seite ſtellen, welche nur das als gut anerkannten, was vom Gouvernement ausging, denen alſo der Staat das ſittliche Univerſum war. Dieſe Anſicht hat jedoch zu keiner rechten Bedeutung gelangen können; vielmehr iſt die größere Mehrheit in der Kammer keinen Augenblick anderer Meinung geweſen, als der, daß der Staat, die bürgerliche

Gesellschaft und die Kirche in ihrer Wirksamkeit von einander unabhängig seien und in der Ausübung ihrer Privilegien gleiche Berechtigung hätten.

Diese wenigen Andeutungen mögen hier genügen, da im Verlauf unserer Darstellung diese Puncte noch mehrfach berührt werden. Wir wenden uns wieder zu Art. 8.

Die erste Frage, welche man bei der Einrichtung des Unterrichts der Beantwortung unterwirft, ist die, ob die bezeichneten Lehrfächer für das Ziel des Unterrichts geeignet und unentbehrlich seien. Diese Frage konnte bei der Zulassung des Religionsunterrichtes unter die zu lehrenden Disciplinen nicht außer Acht gelassen werden. Wir haben gesehen, daß der Minister diesen Lehrstoff als eine sehr erwünschte und nützliche Zugabe zum öffentlichen Unterrichte, nicht aber als ein Lehrfach betrachtet habe, welches in das Gesetz neben den übrigen Lehrfächern aufgenommen werden müsse. Die Gegner des Gesetzes suchten dagegen zu beweisen, daß der Religionsunterricht einen essentiellen Theil des öffentlichen Unterrichtes ausmache und darum als ein obligatorisches Lehrfach in das Gesetz geschrieben werden müsse.

Erziehung und Unterricht können nicht von einander getrennt gedacht werden; will der Staat von dem Rechte Gebrauch machen, Unterricht zu ertheilen, so übernimmt er die Verpflichtung, denselben auf den Grundsätzen der Moral und der Religion aufzubauen, weil diese beiden Elemente die Basis der Erziehung bilden. Der Unterricht, sagte Le Bailly de Tilleghem, muß religiös sein, und die Intelligenz muß sich zugleich mit der religiösen Vervollkommnung entwickeln. Auf diese Weise kann allein erreicht werden, daß die religiösen Ueberzeugungen und die Gefühle einer geläuterten Frömmigkeit in der Seele des Jünglings so kräftig werden, daß sie seine Handlungen in steter Uebereinstimmung mit den Glaubenslehren erhalten und zum Gegengifte der moralischen und geistigen Verirrungen werden.

Graf De Liedekerke, Van den Branden de Reth und De Man d'Attenrode reden ebenso entschieden dem Religionsunterrichte als einem obligatorischen Lehrfache das Wort, indem sie behaupten, daß ohne den Religionsunterricht dem wissenschaftlichen Unterrichte das einheitliche Band abgehe und statt dessen eine Schwankung der Systeme einträte, welche nothwendig zum Deismus, zum Rationalismus oder zum Indifferentismus führe.

De Merode suchte die Verpflichtung des Staates, den religiösen Unterricht als obligatorisches Lehrfach anzuerkennen, dadurch zu beweisen, daß der öffentliche Unterricht aux frais de l'Etat ertheilt werde,

und daß dieſer Ausdruck gleich ſei mit aux frais des contribuables de tout le pays. Dieſe ſeien aber gläubige Katholiken, welche nicht wollten, daß ihre Beiträge allein für die Ausbildung von Staatsbeamten, ſondern vor allem zur Entwickelung und Kräftigung der Religioſität und der Moral, welche in dem Boden der poſitiven Religion wurzeln, verwendet würden.

Le Bailly de Tilleghem verlangt, daß der Religionsunterricht an die Spitze des Lehrprogramms geſetzt werde, denn in den Schulen der Mittelſtufe des Unterrichtes müſſe der Knabe in den Lehren gebildet werden, welche die Grundlage der Moral und Tugend ſeien, beſonders da in den niederen Schulen die Religionslehre nicht als ein Studium, ſondern nur als Gedächtnißſache der Schüler behandelt werde. Ferner, behauptet er, ſei das Princip der Freiheit der religiöſen Ueberzeugung nicht ſo aufzufaſſen, als verbiete es, den Religionsunterricht in das Geſetz zu ſchreiben. „Will man den Unterricht in der Religion nicht mit dem Programm der wiſſenſchaftlichen Fächer vereinigen, ſo trenne man ſie auf ſolche Weiſe, daß die letzteren vollſtändig frei bleiben. Der Religionsunterricht macht auch keinen Theil der bürgerlichen Unterrichtsgegenſtände aus, er iſt ein vollſtändiges Programm für ſich, welches über jeder menſchlichen Lehre erhaben iſt und den geſammten Unterricht mit ſeinem wohlthuenden Lichte durchdringt."

Dieſer Auffaſſungsweiſe ſtellt Orts die Behauptung entgegen, daß dem Religionsunterrichte in mittleren Schulen die Stellung nicht angewieſen werden könnte, als in niederen Schulen, weil der Unterricht in den niederen Schulen durchaus moraliſch und religiös, dagegen in den Mittelſchulen ausſchließlich ſocial ſei.

Die Kammern beurtheilten dieſe ſchroffe, unverſöhnliche Anſicht dadurch, daß ſie es vermieden, darauf zurückzukommen.

Le Bailly ſchlug eine Abänderung des Art. 8 vor und übergab der Kammer folgendes Amendement:

„*L'instruction moyenne comprend l'enseignement religieux.*"

„Les ministres des cultes seront *appelés* à donner *et* à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements soumis au régime de la présente loi".

„Le gouvernement et les communes se concerteront dans ce but avec les chefs des cultes, pour assurer dans cette matière une instruction religieuse qui puisse donner au père de famille les garanties les plus satisfaisantes."

Dieſes Amendement fand eine günſtige Aufnahme, obwohl man es nicht in ſeinem Ganzen in das Geſetz aufnehmen zu können glaubte.

Es bahnte den Weg der Einigung und Verständigung an und hat noch das besondere Verdienst, daß es die Veranlassung zum zweiten Alinea des Artikel 8 bot, so wie er jetzt nach dem Verbesserungsvorschlage Lelievre's im Gesetze steht.

Der Minister des Innern erklärte sich bereit, den Religionsunterricht in das Gesetz aufzunehmen, sobald ihm die Garantie geboten sei, daß keine Bestimmungen hinzugefügt würden, welche die Freiheit der Staatslehranstalten in Frage stellten. Aus der Haltung, welche Rogier in dieser wichtigen Angelegenheit bewährt hatte, können wir nur die Ueberzeugung gewinnen, daß er den hohen Beruf und die große Wichtigkeit des Religionsunterrichtes, für den Zweck und das Endziel des Unterrichtes im Ganzen, keinen Augenblick verkannt hatte, und daß er denselben, wie er selbst sagte, nicht in das Gesetz geschrieben habe, „um das Gouvernement nicht zu verpflichten, unter allen Umständen den Unterricht geben zu lassen".

Der Minister der öffentlichen Arbeiten, Rolin, erklärt sich ebenfalls dafür, daß der religiöse Unterricht in das Lehrprogramm aufgenommen und selbst an die Spitze desselben geschrieben werde.

Frère-Orban, der Minister der Finanzen, gibt ebenfalls zu erkennen, daß er den Religionsunterricht als ein nothwendiges Bestandtheil des öffentlichen Unterrichtes betrachte.

Die übrigen Mitglieder der Kammer, welche die liberale oder ministerielle Partei bildeten, traten alle der Ansicht bei, welche von den Gegnern des Gesetzes ausgesprochen worden war, daß der Unterricht in der Religion mit dem wissenschaftlichen Unterrichte vereinigt werden müsse. Delfosse will den Religionsunterricht für alle Schüler, ohne Rücksicht darauf, ob die Familienväter das Recht hätten, ihren Söhnen eine religiöse Erziehung zu geben oder nicht. Er erkannte letztere für nothwendig; dagegen sprach er den Familienvätern im Allgemeinen die Fähigkeit ab, selbst für die religiöse Erziehung zu sorgen, da es dem einen an Bildung, dem andern an Zeit und dem dritten an eigener moralischer Tüchtigkeit fehle.

Ein anderes liberales Mitglied, Jüllien, sucht selbst darzuthun, daß in dem Gesetz bereits das religiöse Princip eingeschrieben stehe. Um dieses Princip aber bestimmter und unzweideutiger darin auszuprägen, schlägt er ein Amendement vor, dessen erstes Alinea heißt:

„L'enseignement religieux fera partie du programme" .....

Frère-Orban hält diese Fassung für überflüssig, da das Programm in Art. 27 des Gesetzes enthalten sei, an welcher Stelle der

Religionsunterricht nur hinzugefügt zu werden brauche, was er seinerseits gerne zugeben würde.

Es war dieß eine bedeutende Concession, welche der Finanzminister dem Religionsunterrichte einräumte, da sie ihm den obligatorischen Charakter beilegte; denn ist er einmal ins Programm durch ein Gesetz aufgenommen, so muß er unter allen Umständen gegeben werden.

Die Gegner des Gesetzes verlangten aber mit Kraft, daß der Religionsunterricht im Gesetze als ein obligatorisches Lehrfach auftrete, und zwar aus dem Grunde, um den Staat zu verpflichten, den Clerus unter allen Umständen den Religionsunterricht ertheilen zu lassen, d. i. die Mitwirkung des Clerus obligatorisch zu machen.

Die Verfassung schreibt vor, daß der Religionsunterricht von den Geistlichen ertheilt werde, und das Gesetz erkennt die Sendung derselben an, diesen Theil der Erziehung zu übernehmen. Darum sagt es sehr deutlich, daß der Clerus zur Ertheilung oder Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes eingeladen werden solle.

Dieses öffentliche Anerkenntniß der Wirksamkeit der Kirche auf den öffentlichen Unterricht wurde von den Kammern und dem Senate lebhaft begrüßt. Die Opposition legte jedoch Protest dagegen ein und verlangte, daß die Kirche nicht eingeladen werden dürfe, sondern angesehen werden müsse, als sei sie zur Ertheilung des Religionsunterrichts berufen.

Der Minister hatte nun eine große Aufgabe zu lösen, weil die Anforderungen und Consequenzen, welche die Opposition aus ihrer Grundbehauptung zog, laut ausgesprochen wurden.

Wir stellen zuerst die Frage auf: Konnte das Gesetz weiter gehen, als den Religionsunterricht unter die Unterrichts- und Bildungselemente zu versetzen und zu verheißen, Maßregeln zu ergreifen, welche es möglich machten, daß er ertheilt werde und zwar von der Geistlichkeit ertheilt werde?

Nein, antworten wir sogleich und treten zur näheren Beleuchtung dieses Punctes unter die Kammermitglieder.

Der Minister Rogier weist die Forderung von sich, weil sie die Unabhängigkeit der Kirche und des Staates unterwühle. Denn, sagt er, verpflichte man den Clerus den Unterricht zu geben, so wäre das ebenso gut, als wenn man ihm befehlen wolle, daß er ein Te deum singe oder eine Trauermesse halte, was doch sogleich als widersinnig erscheine. Dazu könne man den Clerus nur einladen, und ebenso auch zur Ertheilung des Religionsunterrichtes. Das Widersinnige dieser Anforderung würde aber noch schneidender hervortreten, wenn der Clerus

ſich weigerte, dem öffentlichen Unterrichte ſeine Mitwirkung zu leihen. Angenommen, der Religionsunterricht wäre als obligatoriſch anerkannt, und der Clerus berufen, den Unterricht zu geben, aber der Clerus weigerte ſich: was dann? Der Religionsunterricht *muß* gegeben werden, denn das Geſetz befiehlt es, und er *kann* nicht gegeben werden, weil der Clerus nicht will. Welcher Vernünftige kann ſich ein ſolches Geſetz denken, welches neben der Verpflichtung, um eine Vorſchrift zu erfüllen, die Unfähigkeit, ſie auszuführen, in ſich aufnähme? Das hieße doch einen Widerſpruch in's Geſetz ſchreiben.

Ein zweiter Punct, welcher beweist, daß der Religionsunterricht nicht obligatoriſch ſein dürfe, iſt, daß durch das Zugeſtändniß das Gleichgewicht zwiſchen Staat und Kirche brechen muß und ſomit ein Bruch in die Verfaſſung eintritt. Dieſer richtige Einwurf des Abgeordneten von Brüſſel, *Fontainas*, konnte ſeine Wirkung nicht verfehlen.

Das Geſetz kann eine ſolche Beſtimmung nicht geben, da ſonſt die Biſchöfe in ihren durch die Conſtitution gewährleiſteten Rechten geſchmälert wären. Dieſe haben nach Art. 16 der Conſtitution allein über die Geiſtlichen zu verfügen und ſie zu ernennen. Wird aber der Unterricht obligatoriſch, dann tritt der Staat dem Episcopat gegenüber, er verfügt über die Geiſtlichen und über ihre Berufung. Was eine geiſtliche Macht geweſen iſt, verliert ſeinen eigenthümlichen Charakter und er wird zu einer gouvernementalen Macht.

„Der Staat", ſo ſprach ſich die Meinung aus, „hat keine Mittel, um dem Clerus die Pflicht aufzuerlegen, den Religionsunterricht zu ertheilen; der Clerus iſt frei, es zu thun und es zu laſſen. Er kann nicht befohlen werden, er kann nur zuſtimmen. Ebenſo wird der Staat ſein conſtitutionelles Recht einbüßen. Denn dem Clerus würde in Sachen des öffentlichen Unterrichtes ein Rechtsattribut zugeſtanden werden, welches ihn dem Staate überordnet. Die bürgerliche Macht muß aber nothwendig aufrecht erhalten werden, ſie darf ihre Fahne vor dem Clerus nicht einziehen, nicht der geiſtlichen Autorität ein Depot übergeben, welches ſie ſelbſt von der Geſellſchaft erhalten hat, und der Staat iſt für die Nation, was der Vater für die Familie. Er hat dafür zu ſorgen, daß das Gleichgewicht des Unterrichts erhalten bleibe und das Princip der Unterrichtsfreiheit Wahrheit werde. Der Clerus will nicht, daß ſich das Gouvernement in ſeine Schulen miſche, und dennoch räumt ihm der Art. 8 ein weites Feld der Mitwirkung in den Staatsſchulen ein." Das Gouvernement wäre, nach dem Ausſpruche des *Grafen de Reneſſe*, in ſeinem Rechte,

wenn es ſagte: „Im Namen der Unterrichtsfreiheit willſt du nicht, daß ich mich in deine Lehranſtalten einmiſche; gut, aber im Namen des Geſetzes will auch ich, daß du dich nicht in meinen Unterricht einmiſcheſt.“ Das aber wollte das Gouvernement nicht. Es ſchlug den rechten Weg ein, nämlich den der Verſtändigung, der aber leider nicht angenommen wurde. In dieſer Weigerung der Gegner des Artikel 8 liegt die Läugnung der conſtitutionellen Rechte des Staates. Es trat dieſelbe auch deutlich genug in der Beweisführung des Abgeordneten von Charleroi, Dechamps, hervor, welcher ſagt: Der Unterricht gehört der Kirche, die Schulen ſind ihr unrechtmäßig entzogen worden und müſſen wieder zu ihr zurückgeführt werden. Eine Einigung und Verſtändigung glaubten die Gegner nicht zugeben zu dürfen, da ſie die Rechte des Staates als Unrechte beſchauten, weil, wie dieß bereits oben berührt worden, ſie nicht von der geiſtlichen Macht übertragen worden wären.

Die weltliche Autorität durfte dieſe Anſicht nicht aufkommen laſſen, um weiteren Uebergriffen vorzubeugen.

Es gibt in dem katholiſchen Kirchenweſen Puncte, welche keine eigentlichen Glaubens- und Sittenlehren ſind, die aber mit der Conſtitution der Kirche oder mit einer der Glaubenslehren in engem Verbande ſtehen und nicht aufgegeben werden können, ohne dadurch dem kirchlichen Körper einen empfindlichen Schlag zu verſetzen.

Sie berühren aber auch auf gleiche Weiſe das bürgerliche Leben, weßhalb die weltliche Autorität ſie auch in ihr Bereich zieht. So tritt dann die geiſtliche Autorität mit der weltlichen auf einer Linie zuſammen; aber wie leicht iſt hier von der einen oder von der anderen Seite ein Uebertritt aus Uebereilung oder aus anderen Gründen möglich? Die eine glaubt nicht zurücktreten zu können, weil ſie befürchtet, dadurch ein göttliches Recht, worüber ſie nicht Herr iſt, zu verletzen; die andere will oder kann nicht weichen, theils weil ſie das göttliche Recht nicht anerkennt, theils weil ſie glaubt, dadurch weiteren Eingriffen zuvorzukommen.

Hier tritt dann ſogleich die Frage nach der Stellung der Kirche und des Staates hervor, um den Weg zu finden, auf dem der ſtreitige Punct zu Ende gebracht werden könne. In Belgien iſt das Princip der Trennung der Kirche vom Staate in ſeiner weiteſten Ausdehnung aufgeſtellt. Beide Anſtalten werden beſchaut als ſolche, welche einen ganz verſchiedenen Urſprung und eine ganz verſchiedene Organiſation haben. Die Kirche kann hier nicht betrachtet werden als ein Staat im Staate, und ſie kann es auch nicht wollen, ſo beſchaut zu

werden, da es ihr nicht beikommen darf, zu glauben, Herr in des Königs Herrschaft zu sein. Sie kann es auch ferner nicht sein, weil sie jeden weltlichen Charakter verschmähen muß, indem sie eine geistliche Anstalt ist, eine Anstalt Gottes in allen Staaten. Man kann demnach Bürger sein, ohne katholischer Christ zu sein; dieß begründet eine Abhängigkeit in geistlichen Dingen, aber nicht in weltlichen, denn jene sind nicht aus dem Bürgerthum, sondern aus dem Kirchenthum hervorgegangen.

Wie aber keine Gesellschaft denkbar ist ohne den Begriff der Macht, so sind auch die beiden Gesellschaften repräsentirt durch zwei Mächte, welche verschieden und unabhängig von einander sind in Allem, was den Zweck und die Existenz der Gesellschaften begreift. Beide haben aber die Aufgabe, das sittliche und stoffliche Wohl der Gesellschaft zu befördern, und hiefür ist es nöthig, daß sie einig sind und einig und gemeinschaftlich wirken, dabei aber selbstständig in ihrem Bereiche bleiben. Die Angelegenheiten, welche beide berühren, müssen auch von beiden berücksichtigt werden; dazu ist aber eine Unterhandlung, eine Verständigung nöthig, welche auf dem Wege eines Concordates ausgeführt wird, wenn es sich um das Ganze der Beziehungen zum Staate handelt, dagegen auf dem Wege besonderer Uebereinkünfte zu Ende geführt wird, wenn es sich um diese oder jene Einzelbeziehung handelt. Solche Uebereinkommen können aber nicht mit den diplomatischen und commerciellen Verträgen der Staaten unter einander verglichen werden, deren Befolgung durch ein von beiden Seiten angenommenes Gesetz (sie sind nämlich beide von demselben Ursprunge) bedingt und bis zum Ablaufe der festgesetzten Frist nicht abgebrochen werden kann. Die Uebereinkommen, welche Staat und Kirche schließen, können nur auf Treu und Glauben geschlossen werden und in wechselseitiger Freundschaft fußen. Das unbedingte Vertrauen ist es allein, welches macht, daß der Staat nicht in die Rechte der Kirche eingreift und die Kirche ihrerseits die Rechte des Staates nicht schmälert, und welches die Vorurtheile verdrängt, die so oft einer aufrichtigen Freundschaft entgegenstehen. *

---

* Der Minister der Finanzen, Frere-Orban, sprach sich in derselben Weise aus. »Il n'y a évidemment pas de solution légale possible à la difficulté qui nous occupe; on ne peut résoudre cette question qu'avec de la *bonne volonté;* il faut de la loyauté de part et d'autre; il faut *un bon accord;* si vous ne rencontrez pas chez les hommes qui dirigent les affaires publiques ou les affaires religieuses, un désir sincère d'arriver à *un concert établi sur les bases acceptables de part et d'autre*, toutes les prescriptions légales seraient inefficaces.«

Ein anderer ſtreitiger Punct war: ob der Clerus allein die Miſſion habe, den Religionsunterricht zu geben, und ob derſelbe im Falle der Weigerung des Clerus unterbleiben oder von einem Laien ertheilt werden ſolle.

Die Mitglieder der Oppoſition hatten dieſe Forderung unabweisbar aufgeſtellt; es ſollte in das Geſetz geſchrieben werden, daß der Clerus ausſchließlich berechtigt ſei, den Unterricht zu ertheilen. De Decker ſagt: Nach der Conſtitution gehört der religiöſe Unterricht ausſchließlich dem Clerus und nach den Principien der katholiſchen Kirche kann dieſer auch keinem Anderen übertragen werden, es ſei denn, daß die Kirche ihre Zuſtimmuug dazu gäbe. „Geſchieht es aber ohne dieſe Zuſtimmung, dann zerſtört man die Conſtitution der Kirche, und die Freiheit der Culte iſt verletzt. Bieten ſich jedoch nicht zu beſeitigende Schwierigkeiten dar, ſo gibt es noch ein Mittel, um den Religionsunterricht zu geben, ohne daß der Staat ihn einem Anderen, einem Laien übertrage, denn es gibt noch einen Ort, wo derſelbe in ſeiner Wahrheit gegeben wird, die Kirche, wo man die Kinder alsdann hinführen möge.“

De Liedekerke behauptet, daß der Religionsunterricht dem Clerus gehöre, weil er keine weltliche Wiſſenſchaft ſei und der Charakter der Religion Unaufhörlichkeit, Unveränderlichkeit und Einheit ſei, und darum nur von Geiſtlichen gegeben werden dürfe, wenn er nicht wie jede weltliche Wiſſenſchaft den Schwankungen der Syſteme unterworfen werden und nicht zum Deismus, Rationalismus oder zum Indifferentismus führen ſolle.

Er ſtellt demnach in Gemeinſchaft mit Dümortier folgendes Amendement auf:

„L'enseignement religieux fait partie du programme des études dans les établissements soumis au régime de la présente loi.

„Les ministres du culte sont *appelés* à donner, à surveiller et à inspecter cet enseignement.“

Dieſes Amendement fand bei den Gegnern des Geſetzes allſeitige Unterſtützung. De Haerne, welcher einer der Häupter dieſer Partei war, machte geltend, daß der Clerus allein im Stande ſei, den Religionsunterricht zu geben, da er der Sanction des Prieſters bedürfe und in ſeinem Weſen auf den Befehlen Gottes und auf der Vergeltung und Strafe des künftigen Lebens beruhe. Hinſichtlich der Bedenklichkeit wegen eines möglichen Rücktrittes des Clerus vom öffentlichen Unterrichte bemerkte er, daß, wenn dieſer Ausnahmefall eintrete, trotzdem die Geiſtlichen im Geſetze als allein berechtigt bezeichnet ſeien, den

Religionsunterricht zu geben, den Familienvätern gegenüber die Verantwortlichkeit auf ſie falle.

Was nun die Anſichten der Miniſter und ihrer Anhänger betrifft, ſo treten dieſe der Anforderung, daß der Clerus den Unterricht ertheilen ſolle, in der Weiſe bei, daß ſie anerkennen, der Clerus ſei am erſten dazu geeignet, den Religionsunterricht zu ertheilen, und daß ſie verſprechen, alle Mittel aufzubieten, um es dem Clerus möglich zu machen, den Religionsunterricht zu übernehmen. Unumwunden ſagte der Finanzminiſter, welcher im Cabinete ein bedeutendes Uebergewicht hatte, daß das Gouvernement Alles, was mit ſeiner Würde verträglich ſei, thun müſſe, um die Mitwirkung des Clerus zu erlangen, daß es darum alle möglichen Conceſſionen machen und darin bis zur äußerſten Grenze gehen müſſe.

Der Miniſter für öffentliche Arbeiten, Rolin, huldigte denſelben Grundſätzen, wollte aber nicht daraus die Conſequenzen gezogen haben, daß dadurch die Autorität, welche den Religionsunterricht ertheilen ſoll, ein Rechtsattribut in Sachen des öffentlichen Unterrichts erhalte.

Rogier greift dieſen letztern Punct auf und obgleich er nie dem Clerus das Recht hat abſprechen wollen, den Religionsunterricht zu geben, ſo will er doch nicht anerkennen, daß er nur von einem Geiſtlichen ertheilt werden dürfe. Er geht davon aus, daß im Fall einer Weigerung der Geiſtlichkeit das Gouvernement in einer eigenthümlichen Lage verkehre, da ihm nichts übrig blieb, als den Religionsunterricht zu unterdrücken oder ihn von einem Laien geben zu laſſen Stehe der Religionsunterricht im Geſetze, ſo müſſe er im Falle einer Weigerung des Clerus einem Laien gegeben werden, denn im erſten Alinea des Geſetzes den Religionsunterricht annehmen und im zweiten Alinea wieder unterdrücken, hieße den Todeskeim in das Geſetz über den öffentlichen Unterricht legen. Es ſind alſo zwei Principien, welche ſich gegenüber ſtehen. Das eine beruht auf dem Geſetzentwurfe des Miniſters, van de Weyer, welcher ihn von einem Geiſtlichen **oder** einem Laien ertheilen laſſen will; das andere auf dem Entwurfe de Theur's,* welcher den Religionsunterricht obligatoriſch macht und beſtimmt, daß der Clerus ihn geben müſſe, jedoch dem Clerus nicht die beſtimmte

---

* Artikel 2. L'enseignement de l'Athenée comprend

1° l'Instruction religieuse .....

Si les conditions de ce concours pour un ou plusieurs athénées étaient reconnues, par le gouvernement, incompatibles avec les principes de la présente loi, *l'enseignement de la religion serait suspendu.*

Pflicht auflegt, ihn zu geben, da man eingesehen, daß er das Recht habe, ihn zu ertheilen oder zu verweigern. Der Minister ist der Ansicht, daß im Falle der Weigerung des Clerus der Religionsunterricht von einem Laien gegeben und die Schüler zur Kirche, um dem Gottesdienst beizuwohnen, geführt werden müßten. Sollte aber der Unterricht dogmatisch gegeben werden, so könnte er nicht dafür stimmen, daß ihn ein Laie ertheile; dagegen wollte er, daß der Unterricht sich in diesem Falle nur auf den Katechismus beschränke, und daß der Lehrer das Buch, welches von der geistlichen Behörde approbirt sei, zur Hand nehme, es benutze und kein Wort hinzufüge.

Ganz so äußerte sich Dümortier, welcher mit De Liedekerke vorerwähntes Amendement aufgestellt hatte. Der dogmatische Unterricht, sagt er, gehört dem Clerus; im Falle der Weigerung des Clerus, die Staatslehranstalten zu betreten, soll ihn lieber ein Laie ertheilen, als daß er suspendirt würde.

Das Amendement von Jullien sagt im zweiten Alinea:

„Les ministres des cultes seront invités à donner ou à surveiller cet enseignement, *qui ne sera obligatoire que lorsqu'ils consentiront à prêter leur concours*".

Hiernach ist der Staat frei, unter seiner Verantwortlichkeit zu thun, was ihm das Angemessenste scheint, er mag ihn unterdrücken oder von einem Laien geben lassen. Dieser Verbesserungsvorschlag konnte jedoch keinen Anklang finden, da er einen Widerspruch, wenn nicht eine Unwahrheit oder eine Heuchelei einschließt. Es heißt nämlich: der Religionsunterricht soll in das Gesetz geschrieben werden; er soll aber im Fall, daß der Clerus sich weigert, nicht obligatorisch sein. Das Gesetz muß aber immer der reine Ausdruck des Gedankens des Gesetzgebers sein, und es darf nie einen Schein des Verdachtes gegen sich haben. Ein zweiter Grund, weßhalb das Amendement unberücksichtigt blieb, ist der, daß es den Fall der Weigerung voraussetzte, woran das Gesetz nicht denken durfte. Denn warum zweifeln, daß die Mitwirkung des Clerus verweigert werde, wenn man ernstlich darauf bedacht ist, dem Clerus ein Mittel zu bieten, um seine Sendung zu erfüllen?

Die Anhänger des Entwurfes erklärten sich dafür, daß dem Staate das Recht verbleiben müsse, den Religionsunterricht von einem Laien ertheilen zu lassen, und daß der Unterricht sich dann nur auf den Katechismus, welcher von den Bischöfen approbirt sei, beschränken sollte. Diese Maßregel war in Mons schon vor dem Gesetze angewendet worden, wo ein Professor den Katechismus lehrte und die Schüler

die Glaubenslehren auswendig lernen ließ, ohne ſich auf eine dogmatiſche Erklärung einzulaſſen.

Uns ſcheint dieſe Maßregel ein großer Stein des Anſtoßes bei der Geiſtlichkeit geworden und auch keineswegs die paſſendſte zu ſein. Die Regierung hätte ſich eben ſo gut dazu verſtehen können, die Schüler in den für den Religionsunterricht beſtimmten Stunden in die Kirche zu ſchicken, wo ſie den Religionsunterricht von den Geiſtlichen empfangen konnten, der ihnen dort auch nicht hätte verweigert werden können. Die Bemerkung, daß in der Kirche nur der einfache katechetiſche Unterricht ertheilt werde, iſt von keinem Gewichte gegenüber der Maßregel der Regierung, welche ja doch auch nichts Anderes, als den Katechismus durch einen Laien ertheilen laſſen wollte. Dem Clerus, der jetzt auf eine ſehr empfindliche Weiſe berührt war, wäre durch unſere Modification ſeine Sendung nicht geſchmälert und es wäre dann eher zu erwarten geweſen, daß derſelbe früh oder ſpät ſich mit dem Gouvernement geeinigt hätte. Alle weitern Befürchtungen, daß die Weigerung angeſehen würde als eine offene Erklärung, daß die Schulen ſchlecht und unreligiös ſeien, fallen dann auch weg, da man nicht ſagen kann: „In den öffentlichen Schulen genießen die Schüler nicht die Segnungen der Religion, nicht die Segnungen des Prieſters.“

Abgeſehen davon, daß der Ausſpruch des Miniſters auf ſehr unhaltbaren Grundſätzen beruht, hat er unbeſtrittener Maßen den Clerus nicht wenig verletzt, denn es war demſelben dadurch geſagt: Ihr werdet eingeladen, den Religionsunterricht zu geben oder zu leiten; aber wenn Ihr Euch nicht mit uns verſtehen könnt, dann geht, und wir werden uns ſchon ſelber helfen. —

In dem Exposé des motifs hatte der Miniſter die Schüler in zwei Claſſen geſchieden, in das Externat und das Internat, worüber ich hier Einiges mittheilen zu müſſen glaube. Die Externen ſind die Schüler, welche nach den Unterrichtsſtunden zu ihren Eltern zurückkehren; es iſt demnach das Externat die Claſſe, in welcher die Profeſſoren unterrichten und die Intelligenz cultiviren, es iſt der wiſſenſchaftliche Unterricht. Das Internat iſt dagegen die Claſſe, welche den Mittelſchulen beigefügt iſt, um die Schüler aufzunehmen, welche nicht in die Familie zurückkehren können: es iſt das Penſionat, welches das Vaterhaus vertritt, worin alſo der Heerd der ſittlichen und religiöſen Bildung und Erziehung ſeine Stätte hat.

Hieraus ziehen Rogier, Lehon und die Urheber des Dequenes'ſchen Rapportes die Conſequenzen, daß der Religionsunterricht, wenn ihn der Clerus nicht übernehmen wolle, für das Externat nicht ſo abſolut

nothwendig sei, als für das Internat. Das Internat gehöre der Gemeinde ohne jede Einschränkung; diese müsse darüber freie Verfügung haben, um der Geistlichkeit den Religionsunterricht übertragen und außerhalb des Conflictes mit der Geistlichkeit bleiben zu können. Der Chef des Pensionats, welcher von der Gemeinde ernannt wird, vertrete die Eltern, und deßhalb könne er die Erfordernisse einer guten Erziehung nur mit Hülfe der Kirche erfüllen.

Mit dem Externate, behauptete man, stehe die Sache anders, da dort der Religionsunterricht in seiner eigentlichen Bedeutung als Lehrgegenstand zu betrachten sei. Man beruft sich auf die Familie, welche allerdings die Erziehung mit zu fördern hat, man beruft sich auf die Freiheit der Gewissen, welche verbrieft sei, und zwar um darzuthun, daß im Externate der Religionsunterricht nicht die Berücksichtigung zu finden brauche.

Es ist allerdings ein Unterschied zu machen zwischen den Schülern des Externates und des Internates, jedoch darf die Kluft zwischen beiden nicht zu weit gezogen werden. Darf man ein so großes Vertrauen in die Sittlichkeit und den Willen der Eltern und in die Fähigkeit derselben setzen, um aus ihren Kindern tugendhafte Menschen zu bilden?

Der Bischof von Orleans, Mgr. Dupanloup, in seinen Briefen über Privaterziehung * erkennt auch die Form des Externates an; aber er stellt die Bedingung auf, daß der Knabe, wenn er das elterliche Haus verlasse, um in's College zu gehen, dort eine Beaufsichtigung und Leitung finde, welche seine Erziehung zu vollenden vermöge. Der Familie könne diese nicht allein anvertraut werden, da die Berührungen derselben mit der Welt nicht immer zur sittlichen Erstarkung des Knaben geeignet seien. Und in der That, es ist so, und der Staat hat unserer Ansicht nach für das Externat dieselbe Verpflichtung wie für das Internat. Der Staat repräsentirt die Familie von dem Augenblick an, wo er eine Anstalt des mittleren Unterrichtes errichtet; er ist darum auch verpflichtet, dieselben Garantieen für die Erziehung zu geben, welche der Staat von der Familie fordert, um gute Bürger zu erhalten. Dieß ist aber zu erreichen, wenn das Gouvernement, das den Religionsunterricht in das Gesetz aufgenommen hat, die Schüler zur Kirche führen läßt, wo sie die Glaubenslehren erklären hören; es hat dann die Vorschrift: „L'enseignement comprend l'instruction religieuse", erfüllt, und die Constitution der katholischen Kirche ist nicht verletzt.

Mag man auch des Breiteren darüber verhandelt haben, ob der

---

* Vgl. Päd. Rev. XXXVIII, 51. L.

Religionsunterricht ein Rechtsattribut des Clerus sei, so kann doch die Autorité des Clerus nie ohne große Gefahr beanstandet werden. Der Art 16 der Constitution hatte dieselbe anerkannt und der Art. 8 des Gesetzes räumt ihr einen Wirkungskreis auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichtes ein. Trotzdem aber wollte man dieselbe nicht so auffassen, als habe der Clerus ein unverbrüchliches Recht im öffentlichen Unterrichte. Ohne weit abzuschweifen, wollen wir den französischen Gottesgelehrten Ch. Sainte-Foi hier sprechen lassen:

L'objet de l'autorité de l'Eglise, on peut facilement le reconnaître par le but que Dieu s'est proposé en l'instituant. Elle a été établie pour conduire les hommes à Dieu. Or, les hommes vont à Dieu croyant tout ce qu'il a révélé, en pratiquant tout ce qu'il commande, et en lui rendant le culte dont il veut être honoré. L'autorité de l'Eglise a donc pour objet tout ce qui concerne la foi, la morale et le culte .... Au droit de commander correspond nécessairement le devoir d'obéir; or, cette obligation de notre part suppose de la part de l'Eglise l'infaillibilité. L'infaillibilité de l'Eglise s'étend au dogme, à la morale, au culte. (Du Dogme catholique ch. XIV.)

(Fortsetzung folgt.)

Die Tragödie.

Von Dr. M. Weishaupt, Professor am Gymnasium und Lyceum in Solothurn.

Drama bezeichnet That oder Handlung; und man versteht darunter ein Gedicht, worin eine Handlung in allmähliger Entwickelung, mit Ursachen und Veränderungen, vom Augenblicke des Entschlusses bis zur Erreichung des Zieles, durch Personen als gegenwärtig sich entfaltend dargestellt wird.

Sein Stoff ist geschichtlicher Natur; und es unterscheidet sich vom Epos, aus dem es hervorgegangen ist, einzig in Form und Umfang. (Beim Epos ist die Ausdehnung gleichsam grenzenlos; ein Drama aber soll nicht mehr enthalten, als was sich binnen drei Stunden darstellen läßt, wie Sulzer sagt.)

Es ist, wie der Name zeigt (*Δρᾶμα* von *δράω*, das bei den Doriern häufig im Gebrauche war und im Sinne des attischen *ποιέω* verwendet wurde, genauer aber durch *πράττω* ausgedrückt werden kann. Cfr. Aristot. Poet. c. 3), eine griechische Schöpfung und hat sein Entstehen den Doriern zu verdanken; höhere Ausbildung und Vollendung aber ist ihm in Attika zu Theil geworden.

Wann und durch wen die ersten Anfänge gemacht worden seien, läßt sich nicht mit Bestimmtheit nachweisen; unstreitig aber gehören sie dem hohen Alterthume an. (Ohne besondern Werth darauf zu legen, erinnere ich an die Sage, daß verschiedene Dichter am Grabe des Theseus um den tragischen Preis gestritten haben.) Daß Homer nirgends von Mimen spricht (die *κυβιστητῆρε* Odyss. IV, 18 und Iliad. XVIII, 604 können hier nichts gelten), beweiset uns nicht, daß dieselben zu seiner Zeit in Griechenland ganz unbekannt gewesen seien. Die Vorliebe, die dieser Dichter für dramatische Behandlung an den Tag legt, und die ausgezeichnete Geschicklichkeit, womit er dabei verfährt, könnten eher beweisen, daß dramatische Behandlung von Sagen schon ziemlich gebräuchlich war (ein ausgezeichnetes Muster dramatischer Darstellung haben wir im XX. Gesange der Odyssee), und daß er solche Muster vor Augen gehabt habe.

Die Sage kennt Mimen schon im Zuge des Bacchus nach Indien; und es ist auch gar nicht unwahrscheinlich, daß eine gewisse Art von mimischer Darstellung schon in der frühesten Zeit mit dem Bacchuscultus verbunden gewesen sei.

Die *Δειχηλία* in Sparta, von denen die Geschichte spricht, waren

nach Athenäus alte komiſche Spiele, worin die Schauſpieler bei Feſtreigen allerlei Poſſen, Schwänke und Schelmereien aus dem gemeinen Leben epiſodiſch darſtellten; und wahrſcheinlich ſind dieſelben ſchon vor den Zeiten des Lykurgus (888 v. Chr. Geb.) üblich geweſen. Derlei Spiele gab es aber allenthalben unter den doriſchen Stämmen (und wie es ſcheint auch anderswo), und die darin Handelnden wurden am einen Orte *δειχηλισταί* (ſo in Sparta), am andern *φαλλοφόροι* (ſo bei den Sikyoniern), oder *φλοίακες*, oder *σοφισταί*, oder *ἐθελονταί* (ſo bei den Thebanern) genannt. — Aehnlicher Art ſoll das Spiel geweſen ſein, welches durch den Dorier Suſarion (575 vor Chr. Geb.) aus Megara nach Attika verpflanzt worden iſt und den erſten Anfang zum regelmäßigen Drama gegeben hat.

Aus dem Umſtande, daß ſich das Drama nach zwei Hauptzweigen ausbildete, einerſeits als Komödie, anderſeits als Tragödie (das Satyrſpiel, das der Dorier Pratinas zu des Aeſchylus Zeit nach Attika verpflanzte, kann man für eine unmittelbare Fortſetzung des alten Satyrdithyramben halten), ergibt ſich, daß die alten mimiſchen Productionen, wie ſie Arion (620 v. Chr. Geb.) ordnete, theils ernſter, theils ſcherzhafter Natur geweſen ſeien. Und ein ſolcher Charakter ſtimmt auch vollkommen zum Bacchuscultus. *

Wenn ich die Sage, die ſich bei Herodot findet (V, 67: *οἱ Σικυώνιοι ἐτίμων τὸν Ἄδρηστον καὶ — τραγικοῖσι χοροῖσι ἐγέραιρον, τὸν μὲν Διόνυσον οὐ τιμῶντες, τὸν δὲ Ἄδρηστον*), richtig auffaſſe, ſo hat man in dem, was Epigenes that, eine beſondere Hervorhebung der ernſten Seite zu denken; und wenn Epigenes die Schickſale des Adraſtus (eines der Fürſten, die gegen Theben kämpften) ſeinem Spiele unterſtellte, ſo läßt ſich daraus abnehmen, daß ſein Publicum an den Bacchusfeſten bereits auch an Darſtellung menſchlicher Großthaten und Schickſale Wohlgefallen fand. Was aber in Sikyon in Bezug auf Adraſt geſchah, das mag anderswo in Bezug auf andere Stammhelden geſchehen ſein.

Es heißt, Archilochus (720 v. Chr. Geb.), der Erfinder des Spottgedichtes, habe bedeutenden Einfluß auf die Feſtlichkeiten gehabt, die zu ſeiner Zeit unter den Griechen zu Ehren des Bacchus üblich waren. (Und als Beweis könnte die alte Komödie dienen, die ganz den Charakter der Archilochiſchen Muſe trägt.) Das größte Verdienſt um die Ordnung und Ausbildung derſelben ſei aber unſtreitig dem Arion zuzu-

---

* Nach Ariſtoteles iſt der Name Tragödie mit dem Exarchon des Dithyrambenchores und Komödie mit dem Führer des Phalluschores zu verbinden.

ſchreiben, der auf den Wunſch des Korinthers Periander den antiſtrophiſchen Dithyrambenchor eingerichtet habe.

Arion war ein Aeolier; ſein Werk aber iſt ein rein doriſches. Und ſein Verdienſt beſtand darin, daß er die zwei alten Zweige der Dionysfeier, die Feſthymnen (Dithyramben) und Satyrtänze, in ein organiſches Ganze zuſammenſchmolz und den dabei vorkommenden Vortrag für die doriſche Zunge metriſch und rhythmiſch ordnete.

Die wichtigſte Function bei einem ſolchen Chore war allemal Sache des Chorführers (ἔξαρχος, ἐξάρχων). Derſelbe hatte neben der Chorleitung ein προοίμιον und eine ἐπῳδή vorzutragen, deren Inhalt gewöhnlich Verherrlichung des Gottes war. Das Ganze entfaltete ſich muſikaliſch; und die bei den Chorliedern übliche Tonart ſoll die phrygiſche geweſen ſein, deren Charakter Enthuſiasmus und bacchantiſche Feierlichkeit war.

Das korinthiſche Spiel des Arion hieß bald διθύραμβος (= δι-τρι-αναβος i. e. Doppeldreiſchritt), bald κυκλικὸς χορός (Rundreigen), bald τραγῳδία (Bocklied). Der erſte Name bezieht ſich offenbar auf die übliche Fußbewegung; der zweite ſcheint auf kreisförmige Evolutionen hinzudeuten oder von einer ringförmigen Aufſtellung des Chores hergenommen zu ſein; der dritte aber bezeichnet Bocklied, und rührt wohl daher, daß ein Bock der Preis für einen gelungenen Chor war. Daher Horatius de arte poëtica 220: „*Carmine qui tragico vilem certavit ob hircum.*“ — (Andere Erklärer beziehen aber den Namen auf die Opferung eines Bockes, und noch andere auf die ziegenförmige Geſtalt der Satyren oder des Chorperſonals. Die allerungeſchickteſte Deutung ſcheint mir diejenige zu ſein, welche τραγῳδία mit der Gewohnheit, die Geſichter mit Hefen zu beſtreichen, in Verbindung bringen will.)

Der Name τραγῳδία erſcheint häufig in Verbindung mit den mimiſchen Chören zu Sikyon, das zu allen Zeiten ein Hauptſitz bacchiſcher Feſtlichkeiten war; und gerade das oben erwähnte Spiel des Epigenes, das Kliſthenes umänderte und (um 595 v. Chr. Geb.) ſeiner alten Beſtimmung zuwies, führte dieſen Namen.

Die Benennung τραγῳδία wurde alſo im Sinne der früheſten Anwendung ſynonym mit δρᾶμα, und man verſtand darunter theils ſcherzhafte, theils ernſthafte dramatiſche Aufführungen; und tragiſch iſt alſo urſprünglich nicht ſoviel als traurig, ſondern kann eben ſo gut ſcherzhaft als ernſt oder auch traurig ſein.

Als ſtatt der Schickſale und Thaten des Bacchus Schickſale und Thaten von Menſchen in die Bacchusfeier zwiſchen die feſtlichen Hymnen epiſodiſch aufgenommen wurden, kam ein neuer Ton in die Feſtlichkeit,

und es war natürlich, daß nun ſtatt der Satyren andere darſtellende Perſonen in den Chor kommen mußten. Eine ſolche Umänderung war wirklich nothwendig, wenn das Spiel nicht bloß ſcherzhaften Charakter haben wollte; und ſie findet ſich ohne Zweifel ſchon im tragiſchen Chore des Epigenes.

Es wird uns gemeldet, daß der Darſteller (ἐξάρχων) urſprünglich mehr bloßer Erzähler geweſen ſei. Wie lange nun aber dieſe Eigenthümlichkeit beſtanden habe, das wiſſen wir nicht; es ſcheint mir jedoch ſehr wahrſcheinlich, daß man gar bald darauf kommen mußte, den Erzähler in einen wirklichen Schauſpieler übergehen zu laſſen

Zur Zeit des Suſarion (580 v. Chr. Geb.) und Theſpis (560 v. Chr. Geb.), von denen jener aus Megara den heitern Frühlingsdithyrambus, aus welchem die attiſche Komödie hervorging, dieſer aus Korinth den andern Theil des tragiſchen Dithyrambus, nämlich denjenigen, woraus die attiſche Tragödie ſich bildete (man darf aber nicht denken, daß darum das Spiel der Megarenſer nur ſcherzhaft und das der Korinther nur ernſt geweſen ſei), nach Attika gebracht haben ſoll, war der Exarchon bereits förmlicher Schauſpieler; und im Chore des Theſpis gab es keine Satyren mehr. Die Satyrenchöre, die wir im Satyrdrama finden, haben weder in der attiſchen Komödie, noch in der attiſchen Tragödie jemals eine Stelle gehabt. In Attika gehörten ſie einzig dem Satyrdrama an, und ſind, wie oben gemeldet wurde, durch Pratinas zu den bereits einheimiſch gewordenen zwei Hauptzweigen des Drama, Komödie und Tragödie, aus Phlius nach Attika eingeführt worden.

In dem Dithyrambus, der der Tragödie zu Grunde liegt, ſcheint die Dreiheit der Empfindungen ſchon ausgeprägt geweſen zu ſein, welche Ariſtoteles als Kennzeichen eines guten tragiſchen Stückes gelten läßt: Mitleid, Furcht und Beruhigung.

Auch die Form des Dramas war ſchon im Dithyrambus enthalten. Der Chorgeſang wurde von dem Exarchon unterbrochen, der hervortretend die Thaten des Gottes oder eines Helden (wie z. B. die des Adraſtus in Sicyon) erzählte, in ſpäterer Zeit aber in der Perſon des Gottes oder des Helden mimiſch darſtellte.

Solche Epiſodien waren alſo anfangs bloß monologiſch, und bildeten, wie es ſcheint, keinen weſentlichen Theil der Feſtlichkeit. Erſt durch Theſpis wurde das Epiſodion ein bleibender Beſtandtheil, der aber immer noch dem Chore untergeordnet war und zugleich geringe Kunſtform gehabt haben mag, wenn er wirklich allemal bloß improviſirt wurde. Gegenſtand waren Schickſale und Thaten von mythiſchen Perſonen.

Von der Zeit des Lasus von Hermione (500 v. Chr. Geb.), der um die Ausbildung des Dithyrambus in musikalischer und rhythmischer Beziehung nach Arion sich am meisten verdient gemacht hat (seine Chöre hatten lauter menschliche Gestalten und seine Mimen dehnten sich auch auf menschliche Heroen aus), scheint man auch dem Episodion mehr Aufmerksamkeit geschenkt zu haben. Es wurde jetzt schriftlich bearbeitet und nie mehr anders als im metrischen Gewande vorgetragen.

Choirilus und Phrynichus (500 v. Chr. Geb.) werden als solche Bearbeiter genannt; und ihr Spiel trägt schon mehr den Charakter der eigentlichen Tragödie (dieser Phrynichus gewann um 511 v. Chr. Geb. zum ersten Male den Preis mit einer Tragödie). Dabei ist eigenthümlich, daß der Schauspieler mehrere Rollen übernehmen mußte und daß nöthigenfalls auch der Chor Hülfe leistete.

Der wahre Schöpfer der Tragödie wurde indessen erst Aeschylus (490 v. Chr. Geb.). Dieser Dichter führte nämlich den Dialog ein, indem er einen zweiten Schauspieler in das Stück aufnahm; und gab ferner der Handlung oder dem epischen Elemente das Uebergewicht vor dem lyrischen Theile oder dem Chorgesange.

Durch Sophokles kam später ein dritter Schauspieler auf. Diese Zahl blieb aber dann Norm für die ganze Folge der antiken Tragödie; und wenn später je einmal in einem Stücke eine vierte Person nöthig wurde, so hatte Jemand vom Chorpersonale auszuhelfen. Uebrigens konnte leicht eine und dieselbe Person mehrere Rollen übernehmen, da keine Umkleidung nöthig war. (Als eine Eigenthümlichkeit der antiken Bühne kann hier bemerkt werden, daß alle Rollen, männliche und weibliche, von männlichen Schauspielern gespielt wurden, und daß subalterne Schauspieler meistens stumm waren.)

Die attische Tragödie ist also, wie wir gesehen haben, aus dem Bacchuscultus entstanden, und unter der Benennung *τραγῳδία* hat man ursprünglich dithyrambische Festlieder sowohl heiterer als ernster Art begriffen. (Das Alterthum kennt drei Arten von Dithyramben: 1. den ursprünglichen Bacchusgesang; 2. den Satyrdithyrambus des Arion; 3. den Dithyrambus des Lasus oder den attischen Dithyrambus.

Der Begriff des ausschließlich ernsten Spieles ist erst in Attika aufgekommen; nie aber ist in der antiken Welt *τραγῳδία* im Sinne eines Trauerspieles genommen werden, wofür man diese Benennung häufig in der modernen Zeit nehmen sieht.

Aristoteles nennt die Tragödie die Nachahmung einer ernsten und vollständigen Handlung (*μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας*[a]); und Handlung ist ihm die Hauptsache. Auf die Handlung kömmt ihm

Alles an; die Charaktere gelten ihm dabei nur für etwas Secundäres und dienen ihm nur dazu, die Handlung zu vermitteln. „Ἄνευ μὲν πράξεως, sagt er, οὐκ ἂν γένοιτο τραγῳδία, ἄνευ δὲ ἠθῶν γένοιτ' ἄν.“ — Darum sind auch so wenige Personen in der antiken Tragödie. (Wenn nun aber die Alten, wie wir nach Aristoteles annehmen dürfen, die Fabel für das Wichtigste hielten, so hatten sie sicher Unrecht. Das Wichtigste ist unbestreitbar, daß wir das Innere der Menschen kennen lernen; denn nur diese Kenntniß kann die begehrte Reinigung und Versöhnung herbeiführen.)

Die aristotelische Handlung ist nun aber eine zusammenhängende Reihe von Veränderungen, die durch die Thätigkeit einer sittlich hervorragenden Person im Kampfe gegen die Uebermacht der geschichtlichen Weltordnung oder der äußern Verhältnisse nach einander und aus einander sich ergeben; und sie hat einen bestimmten Umfang, in welchem Anfang, Verlauf und Ausgang deutlich ausgeprägt sind.

Wichtigkeit ist eine wesentliche Eigenschaft derselben; und daneben müssen alle einzelnen Vorfälle wie Theile und Glieder auf den Hauptpunct oder die Haupthandlung sich beziehen. Einheit der Handlung haben wir in allen antiken Tragödien; Einheit von Ort und Zeit aber nur dann, wenn die Fabel nicht dagegen streitet. Cfr. die Eumeniden des Aeschylus, wo die Scene eine Zeit lang in Delphi, dann in Athen ist. (Aristoteles dringt auch nur auf Einheit der Handlung. Diese ist aber auch wesentlich.)

Die handelnden Personen sind von Hindernissen umgeben, und es kostet sie Mühe, die Hindernisse zu überwinden und zum Ziele zu gelangen.

Das Ganze soll aber leicht übersehbar sein, in allem würdevoll, wahr, zweckmäßig, pathetisch, mannigfaltig, — soll das Herz der Zuschauer rühren und durch Erregung von Mitleid und Furcht Reinigung und Beruhigung herbeiführen (*δι' ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν κάθαρσιν*). —

Das Historische wird dem Aesthetischen untergeordnet und die Handlung schreitet so vorwärts, daß bei allem Wechsel der Scenen ein ästhetischer Totaleindruck gesichert bleibt.

Aristoteles kennt vier Arten der Tragödie: 1. *περιπεπλεγμένην*; 2. *παθητικήν*; 3. *ἠθικήν*; 4. *τὴν τῶν ἐν ᾅδου*. — Das Tragische liegt ihm entweder im Verlaufe der Begebenheit, oder in einer bei der Handlung thätigen Leidenschaft, oder im Charakter der handelnden Personen, oder in der Schauerlichkeit des Schicksals.

Unter den auf uns gekommenen Tragödien der Griechen finden

wir ſolche, in denen die Begebenheit (Oedip. Rex, Ajax, Hippolytus), oder die Unternehmung (Electra, Iphigenia in Tauris), oder der Charakter (Prometheus, Antigone), oder die Leidenſchaft (Medea) eine beſonders tragiſche Stärke hat. *

Als Beſtandtheile der Tragödie gelten dem Ariſtoteles: Fabel, Charaktere oder Sitten, Darſtellung oder Schreibart, Sittenſprüche, Zurüſtung der Bühne oder Decoration, Muſik.

Die Fabel iſt der hiſtoriſche Boden des Stückes. In ihr ſpielt die Welt der Phantaſieen, Ahnungen, Erſcheinungen, Schickſale eine bedeutende Rolle; aber der Verlauf muß doch ſo ſein, daß die Wahrſcheinlichkeit nicht dabei leidet. Wie ſchon geſagt worden, war dem Ariſtoteles die Fabel oder Handlung die Hauptſache in jeder Tragödie. (Weil ſich die Alten faſt einzig auf Situationen und außerordentliche Leidenſchaften beſchränkten, darum findet man bei ihnen nur wenig Individualität, Ausführlichkeit und Schärfe der Charakteriſtik. Die eigentlichen Charaktertragödien ſind eine Schöpfung der modernen Zeit. Shakespeare war der Erſte, der in ſeinem Macbeth, Richard III. u. ſ. w. ganze Menſchen und Menſchenleben auf die Bühne brachte; und in Deutſchland war es Göthe, der uns in ſeinem „Götz von Berlichingen“ das erſte Muſter dieſer Gattung gab.)

Die Charaktere ſollen von beträchtlicher moraliſcher Größe ſein (die tragiſche Behandlung aber darf innerhalb gewiſſer Grenzen erhöhen und idealiſiren), eben ſo wenig ganz ſchuldlos, als entſchieden laſterhaft; und den Hauptheldn darf nur ein Gefühl beherrſchen; und in dieſem Gefühle liegt das Hauptmotiv ſeiner Handlung und zugleich auch ſeines Schickſals.

Im Ganzen genommen haben die alten Griechen in Behandlung der Charaktere und Leidenſchaften ſich ſtreng an die Natur gehalten; und wenn ein Charakter bei ihnen übermenſchlich erſcheint, ſo hat er ſeinen Grund in der Sage und gehört eben auch einem übermenſchlichen oder außerordentlichen Weſen an. — Die Hauptperſonen in den Stücken der Alten ſind übrigens immer Heroen; und zu bemerken iſt noch, daß meiſtens der Charakter des Helden die Erpoſition ſeines Schickſals iſt.

Weil die erzählende Form den Eindruck ſchwächt, ſo gilt es nicht für ſchön, wenn dieſelbe mehr, als nöthig iſt, gebraucht wird. Ein Hauptaugenmerk wird ferner darauf gerichtet, daß ſich das dramatiſch

---

* Eigentliche Charaktertragödien, wie uns die moderne Zeit bietet, hat die antike Welt nicht.

Wirkende concentrire, daß jeder neu hinzukommende Theil als begründet, zweckmäßig und nothwendig erſcheine, und daß Intereſſe, Spannung, Mitleid und Furcht durchgängig rege bleiben.

Sittenſprüche und Gedanken ſind charakteriſtiſch für die Perſon, der ſie in den Mund gelegt werden, und dienen zur Belehrung und moraliſchen Anregung des Publicums; ſie ſollen aber, wie wir es bei Sophokles ſehen, immer ſchicklich und zweckmäßig ſein. Zu häufig und mit ſichtbarer Abſichtlichkeit gebrauchte Sentenzen (wie häufig bei Euripides) verlieren gar leicht ihren Werth, ſinken zur leeren Floskel herab und ſtören den Eindruck.

Da bei den alten Griechen alle Tragödien zur Aufführung beſtimmt waren, ſo war die Ausrüſtung der Bühne, und da jedes Stück muſikaliſche Begleitung haben mußte, Muſik etwas Weſentliches für eine jede Tragödie.

Die Ausrüſtung der Bühne war zu verſchiedenen Zeiten verſchieden. In den frühern Zeiten war ſie einfach; ſpäter aber zeigte ſich eine große Pracht und Kunſt in Ausſchmückung derſelben und in den mannigfaltigen nöthigen Vorrichtungen. — Bis 500 vor Chr. Geb. war in Athen das Schauſpielhaus von Holz; erſt zur Zeit des Themiſtokles begann man den Bau eines ſteinernen, das man *Θέατρον Διονύσου* nannte und bei allen ſpätern als Muſter diente. Dasſelbe lag am Fuße des Akropolis, hatte die Ausſicht auf das Meer und benützte einen Theil des Felſens als Hinterwand. Es faßte 30,000 Perſonen und wurde auch zu Volksverſammlungen benutzt. Seine Form war ein Halbkreis, deſſen beide Enden etwas verlängert und durch ein Quergebäude verbunden waren. Jedes Theater beſtand aus drei Haupttheilen: a. dem Platze für die Zuſchauer (*θέατρον*) in einem Halbkreiſe; b. dem Platze für die Schauſpieler (*σκηνή*) mit dem Quergebäude; c. dem Platze für den Chor (*ὀρχέστρα*). In der Mitte der Orchestra war die Thymele, der Altar des Bacchus, der allen Tänzen und Bewegungen des Chores znm Mittelpuncte diente. Die Decoration der Scene beſtand für die Tragödie an den beiden Seiten aus Landſchaftsmalerei, im Hintergrunde aus einem Palaſte mit drei Thüren, von denen die mittelſte für die Hauptperſon, die beiden andern für die Nebenperſonen beſtimmt waren. Die Couliſſen beſtanden entweder aus bemalten Brettern oder Teppichen. — Die Bühne wurde durch einen Vorhang verhüllt, den man herunterließ, wenn das Stück begann, und aufzog, wenn dasſelbe beendigt war. — Das Coſtüm der Schauſpieler (auch das dienende Perſonal ſcheint eine eigenthümliche und beſtimmte Kleidung gehabt zu haben) glich im Allgemeinen den hellfarbi-

gen und glänzend bunten Festgewändern der dionysischen Aufzüge: faltige Gewänder, die bis auf die Füße herabwallten (vestes talares) und an der Brust mit einem gestickten Gurte zusammengehalten wurden, darüber Obergewänder, oft von Purpur und goldumsäumt. Die hohe Fußbekleidung des Kothurns, ein eigenthümlicher Haaraufsatz (ὄγκος. Wulst) und die tragische Maske zeichneten die Tragöden aus. (Diese Mummerei hatte offenbar den Zweck, den Schauspieler unkenntlich zu machen; was wir aber unter scenischer Illusion zu verstehen haben, das wollten die Alten damit nicht erreichen. „Die Alten blieben es sich bewußt, und wollten es sich bewußt bleiben, daß Alles (das ganze tragische Spiel) eine dionysische Festlust sei." Otfr. Müller.) *

Musik fehlte bei keinem poetischen Vortrage; also auch nicht bei Aufführung einer Tragödie. — In den Episodien war die musikalische Begleitung einfacher, in den Chören aber kunstreicher und vollständiger. Sie entsprach überall dem Inhalte des Vortrages und stand im innigsten Zusammenhange mit der Sylbenquantität in den Worten, und je nachdem der Gedanke war, trat diese oder jene Tonart ein.

Man kennt übrigens die altgriechische Musik lange nicht genug, um über sie ein vollgültiges Urtheil haben zu können. Darum herrschen auch so verschiedene Ansichten über dieselbe. Ohne Zweifel ist die heutige Musik weit kunstvoller, complicirter, vollendeter und großartiger, als die altgriechische. Die altgriechischen Tonstücke waren einfach, aber sehr melodisch; und man ist im Irrthume, wenn man die musikalischen Leistungen der Griechen für ganz unbedeutend und den Untergang der griechischen Musik für keinen Verlust erklären will. Es ist Thatsache, daß die Musik bei den Griechen bereits unter die schönen Künste zählte, daß es in ihr mehrere Tonarten gab (ursprünglich drei: dorische, tiefster Ton, ernst, hochfeierlich; phrygische, einen Ton höher, stürmisch, enthusiastisch; lydische, einen Ton höher als die phrygische, sehr weich und lieblich. Dazu kamen später: die äolische, zwischen die phrygische und lydische, von jeder der beiden einen halben Ton abstehend. Und

---

* Johnson spricht darum ganz im Sinne der Alten, wenn er in seiner Vertheidigung der Shakespeare'schen Dramen sagt: »Es ist eine irrige Annahme, daß das Drama so sein soll, daß der Zuschauer glauben kann, das Gespielte sei Wirklichkeit. Der Zuschauer weiß und soll wissen, daß er im Theater ist, und daß die Schauspieler Schauspieler sind. Die Leiden rühren uns nicht, weil wir glauben, sie werden wirklich vor unsern Augen gelitten, sondern weil sie so sind, daß wir denken können, wir könnten sie selbst leiden müssen. Und nur insoferne haben wir Vergnügen an dem Spiele, als wir wissen, daß das, was wir sehen, Dichtung und Mimik ist u. s. w.« —

noch ſpäter gab es eine hypophrygiſche, hypolydiſche, mixolydiſche u. ſ. w.), daß man auf Melodie, Harmonie und Rhythmus (drei griechiſche Benennungen) ſehr viel hielt, und daß man verſchiedene Saiten- und Blaſeinſtrumente anwendete. Um die Würde der Muſik zu bezeichnen, ſchrieb man derſelben göttlichen Urſprung zu; und daß man in Griechenland ziemlich allgemein Sinn und Gefühl für muſikaliſche Compoſitionen hatte, beweiſet ſchon das einzige Factum, daß einige Geſetzgeber und Philoſophen (zu denen auch Plato gehört) dieſelbe wegen ihres mächtigen Einfluſſes auf das Gemüth großen Schranken unterwerfen wollten. Und wenn das, was über Amphion und Orpheus gemeldet wird, auch gleich ins Gebiet der Mythen gehört, ſo ſcheint doch wenigſtens ſo viel hiſtoriſche Wahrheit darin zu liegen, daß es bei den Griechen in früheſter Zeit ſchon ausgezeichnete Muſiker gegeben habe und daß ihr Einfluß ſehr mächtig geweſen ſei.

Jede altgriechiſche Tragödie theilt ſich in den ſceniſchen oder dialogiſchen und in den meliſchen oder choriſchen Theil. Der Handlung der darſtellenden Perſonen geht nämlich überall ein Chor zur Seite, der gleichſam ein ideales Publicum bildet, hie und da aber auch mitſpricht und ſich theilnehmend äußert, meiſtens jedoch nur den Empfindungen und Anregungen, die das wirkliche Publicum haben ſollte, Sprache und Ausdruck leiht. Er iſt lyriſch-didaktiſcher Natur, ein rechtes Bild des bewegten offenen Lebens; wird manchmal ſogar das Triebrad der ganzen Handlung, geht aber doch ſelten über den Standpunct der ruhigen Faſſung hinaus. (Es gibt übrigens Chöre, welche als Actores erſcheinen, z. B. die *Εὐμενίδες* und *Ἱκέτιδες* des Aeſchylus. — Im modernen Drama haben Racine [in der Athalie], Klopſtock, die beiden Stolberge und Schiller [in ſeiner Braut von Meſſina] den Chor angewendet; im Allgemeinen aber iſt der Chor etwas Unweſentliches für die moderne tragiſche Bühne, obgleich er vielleicht in gewiſſen Stücken von Nutzen ſein könnte. — Die Chöre in den Opern und Oratorien gehören nicht hieher.) Die Tragödie iſt gewöhnlich von einem Prolog eingeleitet (bei Sophokles haben alle Stücke einen eigentlichen Prolog; von den Stücken des Aeſchylus beginnen die „Perſer“ und die „Schutzflehenden“ mit Chorgeſang; und in des Euripides Rhesus ſcheint der Prolog verloren gegangen zu ſein), der den Zuſchauer auf den Standpunct zu verſetzen hat, daß er das Stück verſtehen mag, und entweder monologiſch oder dialogiſch verläuft, und eine oder mehrere Scenen haben kann. (Bei Sophokles haben Aias, Electra, Oedip. Colon. Prologe von je drei; Oedip. Tyrann. und Trach. von je zwei Scenen, und Antigone und Philoctetes von je einer

Scene.) — Aristoteles nennt den Chor: „μέρος ὅλον τραγῳδίας τὸ πρὸ τοῦ χοροῦ παρόδου".

Der erste Chorgesang des eintretenden Chores (der aus 12, 14 oder 15 Personen bestand. Der Chorag stellte nämlich einen Chor von 48 Personen, die der Dichter dann für die 4 Stücke, 3 Tragödien und 1 Satyrdrama, die er aufführen wollte, vertheilte und ordnete) heißt πάροδος, ist eine Art von Ballet (der Chor tritt marschartig auf) und beginnt da, wo der Prolog endet. Die übrigen Chorgesänge sind στάσιμα, Standlieder (beim Stasimon ändert der Chor den Ort nicht; es wurde, wie die Hymnen, im Stehen gesungen; und der Name rührt entweder davon her, oder auch davon, daß dasselbe gesungen wurde, wenn der Chor in der Orchestra Stand gefaßt hatte. Bei Aeschylus hat keine Tragödie weniger als drei στάσιμα), mitunter προοδία, Processionslieder, oder ὑπορχήματα, Tanzlieder, die ihrer Natur nach auch Klagelieder sein konnten.

Der dialogische Theil zwischen zwei Chorgesängen wird ἐπεισόδιον genannt (μέρος ὅλον τραγῳδίας τὸ μεταξὺ ὅλων [χορικῶν] μελῶν. Aristot. Poet. c. 12).

Die Zahl der ἐπεισόδια hängt von der Art des Stückes ab; sie sollen aber ein jedes einen besondern Antheil am Ganzen haben und die Folgen vorbereiten und motiviren. Und insoferne haben sie Aehnlichkeit mit dem, was wir in der modernen Tragödie einen Act nennen.

Nach dem letzten Chorgesange beginnt sogleich die Exodos (die ἔξοδος nennt Aristoteles μέρος ὅλον τραγῳδίας, μεθ' ὃ οὐκ ἔστι χοροῦ μέλος), und die Handlung eilt nun dem Puncte ihrer Entscheidung zu.* Der Chor kann während der ἔξοδος noch anwesend sein. Sein Weggehen heißt ἄφοδος.

Kommatische Gesänge sind Lieder, die Episodien verwebt sind und von einzelnen Personen des Chores, oder von einzelnen Bühnenpersonen monodisch oder abwechselnd, oder von Bühnen- und Chorpersonen vorgetragen wurden. (Κομματικός von κόμμα und κόπτω.

Das Versmaaß des dialogischen Theils ist der Senar, und in besonders lebhaften Stellen zuweilen der tetramet. trochaic. catal.; der Dialekt stets der attische.

Für die Chorgesänge, überhaupt für das Lyrische in der Tragödie, gibt es kein stehendes Maaß. Der mannigfaltige Schwung des Gefühls, bald leidenschaftliche Freude, bald herzzerreißender Schmerz, bald

* Πρόλογος, ἐπεισόδιον und ἔξοδος d. i. Exposition, Verwickelung und Entwickelung enthalten die drei wesentlichen Momente einer Tragödie.

großartige philoſophiſche Betrachtung, — alles dieſes veranlaßt den Dichter zu freiern Formen, die ſich in einer oft wunderbaren Wahl und Stellung der Worte und hauptſächlich im kühnen Wechſel des Rhythmus offenbaren. Was eben der innere Geiſt begehrt, das bietet das Metrum in allen nur möglichen Versarten und Versfügungen. Bei aller Mannigfaltigkeit aber beſteht doch immer ein harmoniſcher Zuſammenhang, ſo daß Alles eine muſikaliſche Einheit bildet. Der Dialekt des lyriſchen Theils iſt eine Art Dorismus. *

Ihren Stoff nahmen die Tragiker der alten Griechen hauptſächlich aus der Sagengeſchichte. Unter allen auf uns gekommenen Tragödien derſelben hat nur das Stück Aeschyli Persæ einen rein hiſtoriſchen Stoff. (Die Perſonen in der Tragödie ſind aber offenbar geeigneter, wenn ſie der Heldenſage angehören.)

Wenn nun ein und derſelbe Stoff von mehreren Dichtern und zwar verſchieden bearbeitet erſcheint, ſo hat dieſes wohl ſeinen Grund zunächſt in der Mannigfaltigkeit oder Verſchiedenheit der Sage, der ſie gefolgt ſind; Individualität und ſubjective Auffaſſung aber haben dabei auch ihren Antheil. Der Dichter hatte den Zweck, mit ſeiner Arbeit Beifall zu finden und den Preis davon zu tragen. Er that darum natürlich in Wahl und Ausführung Alles, wovon er ſich das Gelingen und den Sieg verſprechen konnte. Zum Siegen aber, namentlich in Athen, wo es an tüchtigen Wettſtreitern in der Regel nicht fehlte, gehörte bekanntlich ſehr viel; denn die Athener waren nicht bloß ſehr große Liebhaber des Theaters, ſondern verſtanden es auch ſehr gut, die Dramen, die zur Aufführung kamen, bis ins Feinſte zu beurtheilen. Auch darf man annehmen, daß die jedesmal beſtellten Kampfrichter (es gab fünf Richter für den tragiſchen Wettkampf) zu den fähigſten Beurtheilern gehörten, und dabei gewiſſenhaft urtheilten, da ſie für ihre Urtheile verantwortlich waren.

Das Theater, beſonders in Athen, war im Allgemeinen ein wichtiges Inſtitut, das dem Volke in religiöſer, ** politiſcher und ſocialer Beziehung dienen ſollte; *** am meiſten Pflege und Aufwand von Seiten des Staates wurde aber doch immer der Tragödie zu Theil.

* Das lange a ſpielt auch eine Hauptrolle in ihm; er iſt aber weniger rauh, als der rein doriſche Dialekt.

** Das Drama iſt religiöſen Urſprungs und galt beſtändig als ein religiöſer Act.

*** Mit Vorzug politiſch und ſocial wirkte die Komödie. Sie war gleichſam die Tageskritik für alles neu Auftauchende im Staate.

Der Staat ging hiebei so weit, daß er, um jedem einzelnen Bürger den Besuch der Aufführungen zu ermöglichen, die öffentlichen Gelder fürs Theater verschwendete.

Die Verwaltung des Theaters geschah durch Staatsbeamte. Der *ἄρχων ἐπώνυμος* — der erste Archon, nach dem das Jahr benannt wurde — stand an der Spitze, und ihm reichten die Dichter ihre Stücke ein, die er dann mit seinen Genossen zu prüfen hatte. Fand das Stück Billigung, so stellte der Archon den nöthigen Chor und die Schauspieler (nie mehr als drei) zur Verfügung.* — Mit diesen übte nun der Dichter seine Sache ein. Der Staat hatte für Sold und Kost, der Dichter für die Anzüge und Masken des nöthigen Personals zu sorgen. Es mußte Theaterpacht bezahlt werden; aber auch Eintrittsgeld war üblich, gewöhnlich zwei Obolen, die anfangs nur den Armen, seit Perikles aber allen Bürgern aus der Staatscasse bezahlt wurden.

Zunächst an den beiden großen Dionysien und an den Panathenäen fanden Wettkämpfe von Dramadichtern statt. Man spielte am Tage; und es pflegten immer mehrere Stücke nacheinander aufgeführt zu werden. Durch Aeschylus wurde es üblich, daß jeder Dichter, der sich um den Preis bewarb, mit vier Stücken, drei Tragödien und einem Satyrdrama (Euripides soll auch mit vier Tragödien, wovon die vierte einen heitern Ausgang hatte, aufgetreten sein), auftrat; Sophokles aber, heißt es, brachte es dahin, daß man auch mit einzelnen Tragödien gegen einzelne Tragödien kämpfen konnte. (Uebrigens scheint Sophokles doch gewöhnlich mit Tetralogien aufgetreten zu sein, wobei aber jedes Stück für sich ein geschlossenes Ganze bildete)

Der Aufführung ging jedes Mal eine Vorübung von mehr als einem Monat voraus; und diese Vorübung war mit einer gewissen Diät verbunden, sehr sorgfältig und umfassend, und bezog sich auf Vortrag, Mimik (das Mienenspiel konnte freilich wegen der Masken nicht geübt werden; aber man wechselte die Masken, so oft man es für nöthig fand. Allerdings scheint man damit nicht viel gewonnen zu haben), Tanz und Musik.

Unter den vielen Tragikern, die Griechenland hatte, sind Aeschylus, Sophokles, Euripides, Jon und Achäus die einzigen (und davon fallen die ersten drei in die Glanzperiode Griechenlands), die in den *Κανών* (Rohr, Stab, Maßstab) der Alexandriner aufgenommen

---

* Ueber die *χορηγία*, die unter den Staatsleistungen der athenienſischen Bürger die bedeutendste war, siehe Böckh, Ath. Staatshaush. I. p. 484. 487.

wurden. Die Werke von Jon und Achäus sind alle verloren; von Aeschylus aber sind 7, von Sophokles ebenfalls 7, und von Euripides 18 Tragödien (nebst einem Satyrdrama, dem einzigen, das wir aus dem Alterthume haben) auf uns gekommen.*

Aeschylus (525—456 v. Chr. Geb.) ist, wie schon gesagt, der eigentliche Schöpfer der attischen Tragödie, indem er das ἐπεισόδιον (die Handlung) zur Hauptsache machte und statt des einzigen bis dahin üblich gewesenen Zwischenredners zwei Schauspieler einführte und so den dramatischen Dialog gründete. Er verschönerte die Darstellung durch Decoration, machte zuerst Gebrauch von dem tragischen κόθορνος (eigentlich Tanzschuh oder Stampfschuh), und verbesserte die Masken** und die Gewänder. Seine Stoffe nahm er meistens aus Homer, weßwegen er seine Tragödien nur Brosamen vom Tische Homers zu nennen pflegte. Seine Charaktere sind eigentlich mehr Skizzen in großartigen Umrissen, als ausgeführte Kunstwerke, aber im wahren Griechengeiste — von fast übermenschlicher Größe und titanischer Hoheit. Seine Tragödien haben keine künstliche Verwickelung. Ihre Anlage ist höchst einfach, ohne gesuchte Intrigue und überraschende Katastrophe. Ein Hauptcharakterzug seiner Muse ist das Außergewöhnliche, Großartige, Kräftige. Er liebt einen gewissen Prunk von volltönenden und hochtrabenden Wörtern und gefällt sich in Häufung von Epitheten, Metaphern und Bildern fast bis zum Uebermaße (in dieser Beziehung hat er Aehnlichkeit mit Shakespeare). — Seine sämmtlichen Tragödien offenbaren ein hohes und ernstes Gemüth. Nicht liebliche und sanfte Rührung gilt bei ihm, sondern der Schrecken; und das Schicksal pflegt er in all seiner Bitterkeit und Strenge darzustellen. Sehr correct ist seine metrische Form, und der Chor ist bei ihm genau mit der Handlung verbunden und zeichnet sich durch Tiefe der Gedanken aus. In seinen ersten Stücken hatte Aeschylus nur zwei Schauspieler, einen πρωταγωνιστής und einen δευτεραγωνιστής (so in den „Persern", in den „Sieben vor Theben" und in den „Schutzflehenden". Im Prometheus erscheint schon ein dritter Schauspieler***, jedoch nur

---

* Ich bemerke hier, daß die alten Griechen nicht so viele Abstufungen des Dramatischen hatten, als wir haben. Tragödie, Komödie und Satyrspiel sind die einzigen aus der classischen Periode.

** Masken, προσωπεῖα, πρόσωπα, προσώπια, waren Gesichtsbekleidungen, die das Bild der gespielten Personen (τὰς εἰκόνας τῶν θεατριζομένων) darstellten und demnach Porträte waren. Man meint, die Maske habe zugleich als Sprachtrichter gedient, um den Ton der Stimme zu verstärken.

*** Eine Neuerung des Sophokles. —

für den Prolog; in der Orosteia (Agam., Choeph., Eumenid.) aber für den Verlauf des Ganzen). —

Sophokles (497 bis 405 v. Chr. Geb.), *ὁ χορυφαῖος τῶν τραγῳδῶν*, war 23 Mal Sieger im tragiſchen Wettkampfe, und machte ſogleich bei ſeinem erſten Auftreten dem großen Aeſchylus den Vorrang ſtreitig. Von da an blieb er der Stolz und die Zierde Athens, welches er nie verließ. Er führte, wie ſchon oben geſagt wurde, den dritten Schauſpieler ein und machte die Handlung noch mehr zur Hauptſache, indem er den Chor noch enger eingrenzte. — Höchſt bewunderungswürdig iſt ſeine Kunſt; Kraft und plaſtiſche Idealität und vollendete Harmonie ſind die Hauptmerkmale ſeiner tragiſchen Muſe. Seine Stücke entſprachen in jeder Beziehung den höchſten Anforderungen der Kunſt, ſind durchaus vollkommen genau gegliedert; und die Geſchiedenheit tritt überall beſtimmt und deutlich hervor, und der tragiſche Inhalt ſelbſt iſt gewöhnlich voll von ſittlicher Rührung, und immer iſt das Leben in ſeiner höchſten Bedeutung aufgefaßt. Sophokles liebt in ſeinen Zeichnungen den Contraſt, und ſeine Charaktere gehören zu den ausgeprägteſten und individuellſten. Dabei ſind ſie mit allem Zauber des Ideals verſehen und haben alle eine ſittliche Baſis. (Grundſchlechte Charaktere kommen überhaupt auf der antiken Bühne nicht vor. Ein Richard III., ein Jago, Lovelace, Franz Moor u. dgl. wären eine wahre Unmöglichkeit geweſen. Wozu aber auch eine ſo verabſcheuungswürdige Ruchloſigkeit? — Man ſagt, dazu, daß die moraliſche Zweckmäßigkeit in deſto größerem Glanze triumphiren könne.) Die Handlung erſcheint bei ihm immer künſtlich ausgeſponnen und die Kataſtrophe gehörig vorbereitet. Dabei bemerkt man, daß die Handelnden fortwährend getäuſcht ſind, während der Zuſchauer von vornherein mit klopfendem Herzen das Fehlſchlagen durchſchaut und vor den Folgen in Angſt und Schrecken iſt. — Die Chorgeſänge, die bei ihm in jeder Beziehung vollkommen zum Ganzen paſſen, zeichnen ſich durch Innigkeit des Gefühls aus, und ſind wunderherrliche Producte der dramatiſch-lyriſchen Poeſie. — Die Sprache unſeres Dichters iſt überall rein und edel, und der Vers durchaus harmoniſch und gut gebaut. Kurz, bei Sophokles iſt Alles im rechten Maße, in lieblicher Einheit und Harmonie; und je mehr man ſeine Tragödien lieſt, und je näher man dieſelben betrachtet und kennen lernt, deſto mehrere und deſto größere Vorzüge bemerkt man an denſelben, und deſto mehr muß man ihn lieben und verehren.

Euripides (480 bis 407 v. Chr. Geb.) iſt der dritte ausgezeichnete Tragiker der Griechen und, wie ſeine zwei großen Vorgänger, ein Athener von Geburt. Dieſer Dichter iſt von vielen bis in den Himmel

erhoben, von Vielen über alle Maßen herabgesetzt und getadelt worden. Am meisten hat ihn Aristophanes verhöhnt; und nach diesem Komiker wären alle Werke unseres Dichters ein erbärmliches Machwerk. — A. W. Schlegel meint, Euripides habe immer nur zu gefallen gesucht, gleichviel durch welche Mittel. Es fehle ihm an erhabenem Ernste und an künstlerischer Weisheit im Ordnen. Darum sei er sich auch ungleich; manchmal habe er zwar hinreißend schöne Stellen, andere Male dagegen verfalle er in wahre Gemeinheit. Bei allen seinen Fehlern besitze er jedoch eine bewunderungswürdige Leichtigkeit und einen gewissen einschmeichelnden Reiz. — Jean Paul nennt die sämmtlichen Stücke des Euripides vorwaltend unsittlich. — Thatsache ist, daß wir in Euripides einen geistreichen und in den Philosophen- und Rhetorenschulen seiner Zeit hochgebildeten Mann vor uns haben, der durch seine Leistungen in der tragischen Kunst so sehr der Liebling seines Volkes wurde, daß er die Theater der alten Welt beherrschte, und Einfluß auf die Bildung von Jahrhunderten ausübte. (Ein Beispiel großer Hochachtung unseres Dichters bei seinen Zeitgenossen erzählt Plutarch im Leben des Nikias Cap. 29. Dort heißt es ausdrücklich, daß die Dichtung des Euripides mehrere Athener im sicilianischen Kriege gerettet habe.) — Thatsache ist ferner, daß er sich in Darstellung gewaltiger übermenschlicher Leidenschaften, in anziehenden Situationen, originellen Charaktergruppirungen und vielseitiger Auffassung der menschlichen Natur rühmlichst auszeichnet, daß er ferner den Dialog vortrefflich behandelt und Reden und Gegenreden dem jedesmaligen Standpuncte natürlich und zweckmäßig anzupassen sucht. Ein Hauptzweck des Euripides ist offenbar, durch seine Darstellungen zu rühren. (Das soll auch der Zweck einer Tragödie sein; diese Rührung ist die Ursache der tragischen Lust.) Darum malt er auch sehr sorgfältig aus und bringt seine Gemälde stets an ein äußerstes Ziel, aber leider nicht immer zugleich in reiner Auflösung, und nirgends mit dem innern Abschlusse, der auch die schroffen Dissonanzen zur Harmonie bringen könnte. Der Schluß seiner Stücke befriediget meistens nicht. Oft fertiget er die Zuhörer mit dem Troste ab: „es sei halt so nothwendig, und der Nothwendigkeit müsse man sich fügen." — Die Schicksalsumwandelung ergibt sich bei ihm gewöhnlich nicht aus der Handlung, sondern wird durch einen Deus ex machina herbeigeführt.* Auch Plan und Entwickelung sind häufig so, daß sie uns nicht gefallen;

* Im Philoktet des Sophokles haben wir auch einen Deus ex machina an dem Herakles. —

und manchmal ließe ſich ſogar auch gegen ſeine Stoffe eine Einwendung machen. In ſeinen Chorgeſängen bemerken wir einen leichten Fluß der Rede und einen anmuthigen Bilderſchmuck; in der metriſchen Compoſition aber ſind dieſelben weniger vollkommen als die ſeiner Vorgänger, und überdieß ſtehen ſie meiſtens nicht im rechten Zuſammenhange mit der Handlung. — Kommatiſche Geſänge finden ſich bei ihm in großer Anzahl. — Den Prolog hat Euripides erweitert und zu einer ſelbſtſtändigen Rede gemacht, und ſo als eigentliche Einleitung hingeſetzt. Seine Prologe haben wenig dramatiſches Leben, ſind meiſtens erzählender Art und darum ziemlich einförmig und kalt. — Darſtellung gewaltiger und übermächtiger Leidenſchaft iſt unbeſtreitbar die Hauptkunſt unſeres Dichters, und ſein Ruhm iſt hierin um ſo größer, da er zuerſt es unternommen hat, die Welt des Gemüthes aufzuſchließen und die Leidenſchaft der Liebe und ihre ſittlichen Conflicte zum eigentlichen Gegenſtande der Tragödie zu machen und in einer dem Alterthume bis dahin ganz fremden Weiſe zur Anſchauung zu bringen. (Ovid. Trist. II, 381 sqq. zählt ſämmtliche antike Liebestragödien auf. — Die antike Tragödie hat ſich alſo auch der Liebe bedient; aber die Liebe iſt ihr keine Galanterie, keine ſentimentale Liebe, ſondern eine ſolche, die den erſten Platz einnimmt, die der Faden des ganzen Stückes wird, die Rolle der Raſerei ſpielt und mit hochtragiſchen Folgen verbunden iſt.) Euripides verſtand es, ſo recht meiſterhaft die Phänomena dieſer Leidenſchaft zu zeichnen und die oft wahrhaft furchtbar und erſchütternd wirkenden Folgen derſelben darzuſtellen. Vergl. **Medea** und **Hippolytus**. — Dabei iſt er ein Schriftſteller, der den Menſchen zur Selbſtkenntniß bringen kann (die Leidenſchaften in ihrem Uebermaße und in ihren Folgen dargeſtellt ſollen zugleich ein Präſervativ gegen das Laſter ſein. Gegner der Tragödie, unter denen ich in der alten Welt Plato und in der modernen J. J. Rouſſeau namentlich aufführen will, ſcheinen aber anzunehmen, daß die Darſtellung von heftigen Leidenſchaften eher zu gleichen Leidenſchaften reize. — Ich verweiſe übrigens hier auf einen Aufſatz von Schiller: „Die Schaubühne als eine moraliſche Anſtalt;“ und auf Stäudlin's Geſchichte der Vorſtellungen von der Sittlichkeit des Schauſpiels, Göttingen 1823. 8°.) und die ſokratiſche Philoſophie bis in die unterſten Schichten des Volkes einzuführen ſucht. Er zeigt wirklich viel Menſchenkenntniß und verſteht es, durch wenige Züge Charaktere meiſterhaft darzuſtellen, kann ſich aber nicht in die Zeit des Heldenalters hineindenken und bringt uns darum in ſeinen Perſonen lauter Typen ſeiner Zeit. (So ſubjective Auffaſſung finden wir auch in den meiſten modernen Dramen. In

Shakeſpeare's Stücken haben wir lauter Engländer des XVI. und XVII. Jahrhunderts; in den franzöſiſchen Stücken, die der römiſchen Geſchichte entnommen ſind, lauter franzöſiſirte Römer; in Leſſings Nathan Helden von der Denkart des XVIII. Jahrhunderts. — Auch in Schiller und Göthe erſcheint das Material ſubjectiv aufgefaßt und nach ſubjectiven Zwecken verarbeitet; doch bemerken wir ſchon das Streben, der Geſchichte zu folgen und Alles der Zeit und dem Orte, woher es genommen iſt, gemäß zu machen.) —

Gewöhnlich gibt Euripides die Menſchen, wie ſie ſind, nicht wie ſie ſein ſollten, und läßt dabei oft zu ſehr ſeine eigene Individualität und ſeine ſubjectiven Anſichten durchſcheinen. Man bemerkt nur zu häufig, daß die Perſon des Dichters aus den Perſonen der Tragödie herausprediget, — Rath, Lehren, Warnungen, Wünſche, Vermuthungen u. ſ. w. vorbringt. Er iſt ein ſtark reflectirender Dichter, und ſeine Werke ſind ein Spiegel, in welchem wir die Anſichten und Zuſtände ſeiner Zeit in treuem Abbilde erblicken können. Seine kalte Verſtandesrichtung, ſeine rhetoriſche Manier, ſeine redſelige Breite, ſein Haſchen nach Neuem und Fremdartigem, ſeine Sophiſterei (cfr. Medea v. 448 sqq.), ſeine Spitzfindigkeiten und Advocatenkniffe, ſein Declamiren, ſein Moraliſiren, ſein Sentenzenſpiel, — kurz ſeine ganze Denk- und Redeweiſe tragen den Geiſt des Sokratiſchen Zeitalters. — Wenn man nach dem Inhalte ſeiner Dramata ſchließen will, ſo kann man in Euripides einen eifrigen Demokraten erblicken (und doch gefiel es ihm am macedoniſchen Hofe); denn ſeine Könige ſind meiſtens roh und ohne Würde und Majeſtät. Man kann ferner einen Weiberfeind in ihm entdecken; denn das Weib erſcheint bei ihm als Inbegriff aller Nichtswürdigkeit. — Ich möchte aber einen ſolchen Schluß nicht billigen; denn mir ſcheinen derlei Puncte vielmehr auf die Richtung des Zeitgeiſtes als auf die individuelle Neigung und Anſicht des Dichters hinzudeuten. Der Dichter hat eben hierin, wie in gar manchem andern Puncte, dem Geſchmacke des Publicums gehuldiget. Euripides iſt überhaupt ſo ganz Menſch ſeiner Zeit, daß er, wie ſchon angedeutet worden, die Vergangenheit nur durch die Gegenwart ſieht und die Anſichten und Eigenthümlichkeiten von dieſer in jene hineinträgt, während Sophokles und Aeſchylus ihren Zeitgenoſſen die poetiſche Mythenwelt als eine beſſere und edlere entgegenzuhalten verſtanden, an der ſich die Gegenwart erheben und begeiſtern ſollte.

Nachdem ich nun ſo viel über die Tragödie und über die Tragiker der alten Griechen geſprochen habe, will ich in Kürze noch die Puncte

zuſammenſtellen, welche ſich in einer vollkommenen antiken Tragödie finden. Dieſelben ſind:

1. Stoff aus der Sagengeſchichte oder Mythologie.
2. Gegenſtand würdig an ſich und geeignet die Theilnahme und das Mitgefühl der Zuhörer in Anſpruch zu nehmen (große Seelen, große Leidenſchaften, ergreifende Situationen).
3. Charaktere aufgefaßt in dem Geiſte der Zeit und der Oertlichkeit, denen ſie angehören.
4. Die Handlung durchſichtig und in natürlichem und ungezwungenem Zuſammenhange.
5. Einfache Handlung, — keinerlei Ueberladung, ſei es mit Perſonen oder Sachen.
6. Unterlaſſung alles deſſen, was nicht nothwendig zur Sache gehört; — alſo nichts Heterogenes, — keine überflüſſigen Epiſoden.
7. Vermeidung des Grotesken; — würdige Einkleidung, — Schönheit der Form. („Grajis ingenium, Grajis dedit ore rotundo Musa loqui.“ Horat. de arte poet.) *
8. Aufrechthaltung der drei Einheiten; — der Einheit des Orts und der Zeit jedoch nur inſoferne, als es das Thema leicht möglich macht.
9. Darſtellung einer ſittlichen Wahrheit durch die Handlung.
10. Hauptperſonen mit moraliſcher Baſis.
11. Chor in harmoniſchem Einklange mit der Handlung.
12. Verſöhnendes und erhebendes Moment.

Aus frühern Angaben iſt bekannt, daß alle Tragödien der Griechen metriſch (im trimeter jamb., und in höchſt pathetiſchen Stellen hie und da im tetrameter troch. catal.) abgefaßt waren und muſikaliſche Begleitung hatten, daß man nur am Tage ſpielte, daß der Chor beſtändiger Zeuge der Handlung blieb (was in manchen Fällen offenbar läſtig und ſtörend ſein mußte), daß nur wenige (drei) und nur männliche Schauſpieler geſtattet wurden, ** daß Masken, Kothurn und eine Art von Uniform für's Theaterperſonal üblich waren, und daß das Theater unter Staatsaufſicht ſtand und eine ſociale, politiſche und religiöſe Bedeutung hatte.

---

* Die edle Einfachheit, Fülle und Kraft des Griechiſchen kann keine moderne Sprache erreichen.

** Wegen ihres überwiegend idealen Standpunctes, wobei das Individuelle und Beſondere in den Hintergrund tritt, und wegen der ſecundären Bedeutung der Charaktere hat die antike Tragödie nur wenige Perſonen. Dabei war natürlich Ueberſichtlichkeit und Verſtändniß der Handlung leicht möglich.

Wenn wir nun eine Parallele zwiſchen der antiken und modernen Tragödie ziehen wollen, ſo finden wir im Allgemeinen als auszeichnende Eigenthümlichkeiten der modernen:

1. Stoff meiſtens aus der eigentlichen Geſchichte;
2. zahlreiches Perſonal;
3. freie Perſönlichkeit, Perſönlichkeit, die bewußtvoll und rein aus ſich ſelbſt beſchließt und handelt, — kein Fatum;
4. viel Charakterzeichnung, — Charaktere als Hauptſache;
5. lebhafte und vielſeitige Darſtellung von Leidenſchaften und Gefühlen; dabei Vorliebe für das Geheimnißvolle, Romantiſche, Sentimentale, Ergreifende, Rührende und namentlich für Sachen der ſinnlichen Liebe und der Galanterie (die Lebhaftigkeit hat natürlich ihren Hauptgrund in der Mannigfaltigkeit der Handlungen und Charaktere);
6. eine Ueberfülle von Ereigniſſen, — viel Verwickelung, — Epiſoden;
7. Beimiſchung von Spaßhaftem unter das Ernſte (namentlich bei Shakeſpeare);
8. geringe Beachtung der Einheit der Handlung, — gänzliche Mißachtung der Einheit von Ort und Zeit;*
9. keinen Chor (die Ausnahmen ſind nicht von Belang);
10. als metriſches Gewand den Alexandriner (bei den Franzoſen) und den fünffüßigen Jambus (bei den Engländern und ſeit Leſſing auch bei den Deutſchen). — **

Und knüpft man daran eine Vergleichung der alten und modernen Aufführungen, ſo kann man Folgendes dabei bemerken:

1. Bei den alten Griechen iſt das Theater ein Gott geweihtes Haus, ein Tempel des Geſchmackes und eine Schule der Sitten; in der modernen Zeit iſt dasſelbe, obgleich es eigentlich auch aus dem religiöſen Cultus hervorgegangen iſt (Vergl. Schack, Geſchichte der dramatiſchen Kunſt und Litteratur in Spanien), und für eine Schule der Tugend gelten ſollte, in keinem Zuſammenhange mit der Religion, wird

---

* Die franzöſiſche und italieniſche Schule haben ſich aber ganz ſtrenge an die drei Einheiten gehalten, indeſſen hauptſächlich gerade dadurch ein gekünſteltes unnationales Drama geſchaffen. Durchaus ſtrenge Beobachtung von Zeit- und Ortseinheit wird nicht einmal von Ariſtoteles begehrt. Zu ſchneller und zu häufiger Wechſel in dieſer Beziehung iſt aber immer ſtörend. Es ſoll ein natürlicher und paſſender Uebergang da ſein.

** Der Alexandriner (ſechsfüßiger Jambus mit einem Einſchnitte in der Mitte) iſt ſehr langweilig.

vielmehr von der Kirche angefeindet, und gilt meiſtens nur als Ort der Unterhaltung und des Zeitvertreibs.

2. Bei den alten Griechen herrſchte große Pracht auf dem Theater Großartig und prachtvoll iſt das Gebäude ſelbſt (ich meine zunächſt das ſteinerne *Θέατρον Διονύσου* in Athen und ähnliche Gebäude anderwärts),* großartig und prachtvoll iſt die Ausſtattung des Chores und des Schauſpielerperſonals. Die moderne Bühne iſt minder geräumig als die antike, aber für das Spiel praktiſcher; und Decoration und Coſtüm ſind da in der Regel mannigfaltiger, und meiſtens der Natur und den Eigenthümlichkeiten des Stückes angemeſſen. (So iſt es wenigſtens auf den beſſern Bühnen. — Früher aber war häufig keine Harmonie zwiſchen den Anforderungen des Stückes und der Art des Coſtüms und der Decoration. — Shakeſpeare's Dramen ſollen ſogar ohne Decoration aufgeführt worden ſein; und daß das Coſtüm häufig ſeinen Stücken nicht entſprach, oft ſogar geradezu widerſinnig war, kann man aus den Illuſtrationen ſehen, welche der Bell'ſchen Ausgabe beigefügt ſind.) — Es gibt keine Uniform mehr im Anzuge der Schauſpieler der modernen Zeit.

3. Bei den alten Griechen haben wir lauter männliche Schauſpieler; auf der modernen Bühne werden weibliche Rollen in der Regel von Schauſpielerinnen geſpielt.

4. Bei den alten Griechen iſt Vermummung der Schauſpieler (durch Maske, Haaraufſatz und Kothurn) üblich, und es kann kein Mienenſpiel ſtattfinden; die moderne Bühne aber macht mit Recht keinen Gebrauch mehr von den Masken (außer wenn das Stück ſelbſt es mit ſich bringt) und dem Kothurn, und legt einen ſehr bedeutenden Werth auf das Mienenſpiel.

5. Bei den alten Griechen wurde nur am Tage geſpielt, und man führte jedes Mal mehrere Stücke nacheinander auf; auf der modernen Bühne ſpielt man in der Regel nur Abends und des Nachts, — immer beim Lichte.

6. Bei den alten Griechen war muſikaliſche Begleitung etwas Weſentliches bei jeder theatraliſchen Aufführung; auf dem modernen Theater iſt Muſik, für Tragödien wenigſtens, ganz Nebenſache, und kömmt da nur als Einleitung (Ouverture) und in den ſogenannten Zwiſchenacten als Zeitausfüllung vor. (Nur bei den ſogenannten Opern, die aber ganz eine moderne Schöpfung ſind, iſt Muſik etwas Weſentliches.)

Welches ſind nun aber die Puncte, die wir ebenſo gut in der modernen als in der antiken Tragödie beachtet ſehen ſollten?

---

* Ganze Städte konnten auf dem Theater in Athen dargeſtellt werden.

Ich glaube:

1. Würdigkeit, Wichtigkeit und Bedeutſamkeit des Stoffes, geeignet Mitgefühl zu erregen;
2. natürliche und lebhafte Darſtellung einer vollſtändigen Handlung, die uns Menſchen im Zuſtande des Leidens ſo zeigt, daß wir davon gerührt werden;
3. Entfaltung des menſchlichen Innern durch die Darſtellung, ſo daß ſich daraus ergibt, wie gefährlich die Leidenſchaften wirken und welche Schickſale der Menſch haben kann; *
4. Charaktere dem Geiſte der Zeit und den Verhältniſſen und Eigenthümlichkeiten des Landes angemeſſen, woraus ſie genommen ſind, überhaupt Wahrheit und Natürlichkeit der Charaktere;
5. Handlung klar, überſichtlich und einheitlich (Einheit der Handlung iſt nothwendig. Kann Einheit des Ortes und der Zeit auch beobachtet werden, ſo iſt es gut. In einem und demſelben Acte wenigſtens ſollten immer alle drei Einheiten beobachtet ſein), nicht überladen mit Perſonen oder Vorfällen;
6. ungezwungene und zweckmäßige Gliederung, wobei nothwendige Hinzielung der einzelnen Theile auf einen Hauptpunct;
7. Uebergänge oder Wechſel immer gehörig vorbereitet und motivirt;
8. Natürlichkeit und Wahrſcheinlichkeit des Verlaufs;
9. Vermeidung alles Heterogenen;
10. würdige und edle Diction, dem Charakter und dem Gemüthszuſtande der Redenden gemäß; **
11. Einkleidung in Verſe. ***

Der Sachkundige wird finden, daß mancher dieſer Puncte in manchem modernen Drama nicht ſtrenge beobachtet iſt; mir aber kann es nie gefallen, wenn ich entweder den Stoff moderniſirt ſehe, oder einen

---

* Hier kommt bei den Alten viel auf Rechnung des Fatums.

** In Bezug auf Diction ſind freilich die alten Griechen, wie ſchon angedeutet, unübertrefflich. Das Liebliche, Harmoniſche, Präciſe, Kräftige, Edle, das in den griechiſchen Zungen liegt, beſitzt keine moderne Sprache. Man vergleiche in dieſer Beziehung den Sophokles mit einem der ausgezeichnetſten modernen Dichter, und man wird leicht die Beſtätigung finden. —

*** Es iſt die Frage aufgeworfen worden, ob Sprechen in Proſa nicht natürlicher und paſſender ſei. Meiners meint, das hänge von der Sprache und dem Geſchmacke eines Volkes ab; und Eſchenburg glaubt, für die Tragödie möchte wohl die metriſche Einkleidung die vortheilhafteſte ſein. — Mir ſcheint, derjenige, der eine ſolche Frage aufwarf, habe einerſeits nicht daran gedacht, daß Tragödie ein Kunſtwerk und über das Gewöhnliche erhaben ſei, anderſeits nicht gefühlt, welch wichtiges Moment in metriſcher Einkleidung liege.

Hauptcharakter ohne moraliſche Baſis finde, oder die Haupthandlung mit unnöthigen Nebenſachen ausgeſchmückt, oder Komiſches ohne dringenden Grund und natürlichen Uebergang unter Tragiſches gemiſcht, und wenn für Einheit und Ueberſichtlichkeit nicht genugſam Sorge getragen iſt Auch billige ich nicht die zu poetiſche Sprache, die Bilder auf Bilder häuft und ſich bis ins Uebermaß ſteigert.

Die römiſche Tragödie iſt eine Nachbildung der griechiſchen, ſteht aber dieſer an innerm Werthe bedeutend nach. Seneca iſt der einzige römiſche Tragiker, von welchem ganze Tragödien auf uns gekommen ſind.

Von den neuern Sprachen war die italieniſche die erſte, in der man eigentliche Tragödien ſchrieb. Ihre Form und Behandlung hielt ſich faſt durchgängig an die griechiſchen Muſter.

Bei den Spaniern enſtand die regelmäßige Tragödie um die Mitte des XVI. Jahrhunderts; und Spaniens größter Tragiker iſt Calderon.

Nach Spanien ſehen wir zunächſt Frankreich die dramatiſche Poeſie pflegen. Gebildet durch das Studium der Alten wurde Pierre Corneille (Meiſter im Erhabenen und Heroiſchen) der Vater des franzöſiſch claſſiſchen Theaters (1606 bis 1684 p. Chr. nat.). — Nach ihm zeichneten ſich beſonders J. Racine (ein großer Kenner des menſchlichen Herzens, der die Gefühle der Liebe, das Bangen und Verlangen des weiblichen Herzens meiſterhaft dargeſtellt hat) und Voltaire als Koryphäen der ſogenannten claſſiſchen Schule aus. (Strenges Halten an den drei Einheiten, Moderniſirung der Stoffe, Vorliebe für Liebesintriguen ſind hervorſtechende Merkmale dieſer Schule.) — In der neuern Zeit hat die romantiſche Schule feſten Boden gewonnen; aber ſie hat es nicht verſtanden, das rechte Maß einzuhalten, wie wir aus V. Hugo's Stücken ſehen können.

England hat den Ruhm, den größten Tragiker der modernen Zeit hervorgebracht zu haben. Shakeſpeare, der wahrhaft große Shakespeare iſt dieſer Tragiker, — ein Dichter aus des Herzens reichſter Fülle und kühnſter Phantaſie, ein Dichter voll Lebenswahrheit und Naturtreue. Dieſer Dichter hat, das Beſte von den Alten benützend und die Anforderungen des modernen Geiſtes berückſichtigend, den Engländern ein wahrhaft nationales Drama gegeben; und ſein Werk (wenn auch gleich Manches ſich in ihm findet, was man gerne wegſchneiden oder anders haben möchte) gilt mit Recht für das allerwürdigſte der modernen Bühne.

In Deutſchland bahnte Leſſing den Weg zu einem freien deutſchen Drama, beſeitigte den undeutſchen Alexandriner, lehrte das Antike beſſer verſtehen, und würdigte zuerſt die Verdienſte des großen engliſchen Tragikers. — Das Romantiſche ſpielt in der deutſchen Tragödie eine bedeutende Rolle; durch Schiller und Göthe aber iſt zugleich gebührende Rückſicht der antiken Tragödie geſichert worden. Der Deutſche will der modernen Zeit geben, was der modernen Zeit gehört, vergißt aber dabei nicht, daß die moderne Litteratur und Kunſt auf die antike Litteratur und Kunſt fußet, und ſieht mit Recht in den Werken der griechiſchen Tragiker Muſter, die in gewiſſen Hauptpuncten für alle Zeiten gelten.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

1. Phædri Augusti Liberti fabulæ Aesopiæ nach Orellis Textesrecenſion mit einem vollſtändigen Wortregiſter und mit beſtändigen Hinweiſungen auf die Grammatiken von Zumpt, Ramshorn, Schulz zum Schulgebrauche herausgegeben von Dr. C. A. Jordan. Leipzig 1833.
2. Phædri Augusti Liberti fabulæ Aesopiæ ad optimorum librorum fidem editæ adjectis præter fabulas Gudianas et Burmannianas fabulis novis XXX ex integerrimo codice Vaticano nunc primum suppletis *in usum scholarum* novum ictum metricum dipodias demonstrantem induxit, regulas grammaticarum Schulzii, Zumptii, Ramshornii prosodicas citavit, lexicon plenam syllabarum quantitatem continens adjunxit Carolus Joannes *Hoffmann*, Dr. philos. et AA. LL. Mag. Berlin 1836. Nitze.
3. Cornelius Nepos de vita excellentium Imperatorum et Phædri fabulæ selectæ mit ſprachlichen Anmerkungen zum Gebrauche für Gymnaſien von Dr. J. R. Köne. Zweite verbeſſerte und vermehrte Auflage. Münſter 1846.
4. Phædri Augusti Liberti fabularum Aesopiarum Libri quinque cum Publii Syri aliorumque veterum sententiis mit erklärenden Anmerkungen und beſonderen grammatiſchen Regeln zum Gebrauche der ſtudirenden Jugend von Ignaz Seibt. Prag 1850. Spurey.
5. Phædri fabulæ. Für Schüler, mit Erläuterungen und eine richtige Ueberſetzung fördernden Anmerkungen verſehen von Dr. Johannes Siebelis. Leipzig 1851.
6. Ausgewählte Fabeln des Phædrus erklärt von F. E. Raſchig. Leipzig, Weidmann. 1853.

Daß ein für den Schulgebrauch und zwar üblicher Weiſe zur erſten poetiſchen Lectüre zu verwendender Phädrus in mehrfacher Beziehung eine ganz eigenthümliche Behandlung erfordere, darin ſtimmen Hrn. Raſchig und Köne gewiß Alle bei, die jemals in der Quarta eines Gymnaſiums die Lectüre des Phädrus geleitet und es ſich gewiſſenhaft haben angelegen ſein laſſen, dem Quartaner die Fabeln des Phädrus zum gehörigen Verſtändniß zu bringen. Die Anſprüche, die hiebei an die Schüler gemacht werden, ſind natürlich ſehr verſchieden, je nachdem ein jeder Herausgeber einer Schulausgabe auf ſeine beſondere Weiſe ein richtiges — dieß iſt gewiß der Hauptzweck — Verſtändniß des Schriftſtellers zu erreichen glaubt. Eine nur flüchtige Vergleichung der genannten Ausgaben zeigt dieſes ganz klar und deutlich. Freilich hängt dabei auch ſehr viel von der Art und Weiſe ab, wie der Lehrer die Lectüre betreibt, und ich glaube, es kann bisweilen der Fall eintreten, daß durch eine verſtändige und dem Standpuncte des Schülers

angepaßte Erklärung jede Schulausgabe überflüſſig wird. Da es ſich aber hier zunächſt um Schulausgaben handelt, ſo wollen wir auch nur die Bedürfniſſe der Schüler ins Auge faſſen. Nur muß ich geſtehen, daß mir eine ſolche Verſchiedenheit, wie die der vorliegenden Ausgaben, unerklärlich iſt, auch durchaus nicht erforderlich zu ſein ſcheint, mögen die Schüler einer Quarta noch ſo verſchieden unter ſich ſein, um jedem Schüler zu einem richtigen und ihm wahrhaft förderlichen Verſtändniß dieſes Schriftſtellers behülflich zu ſein.

Indem wir alſo hier nur die Bedürfniſſe der Schüler ins Auge faſſen wollen, ſind wir auf die Verfaſſer von Nro. 3 und 6 angewieſen, die zufolge den in der Vorrede zu ihren Ausgaben ausgeſprochenen Grundſätzen ſich am meiſten den Bedürfniſſen der Schüler anzupaſſen ſuchten. Hr. Köne ſagt in der Vorrede S. VIII: „Bei der Auswahl und Anordnung der einzelnen Stücke aus dem Phädrus habe ich mich an den ebenfalls allgemein gültigen und befolgten Grundſatz gehalten, welcher da vorſchreibt, daß der Unterricht vom Leichtern zum Schwerern fortſchreite, und mit dieſem den nicht minder wichtigen zu vereinigen geſucht, welcher gebietet, daß von kleineren Lernſtücken zu größeren übergegangen werde". Dieſer zweite Grundſatz folgt wohl ſchon von ſelbſt aus dem erſten. Demgemäß hat der Verf. ſehr verſtändig und richtig die Anordnung nach Büchern aus den Augen geſetzt, und den Schüler von den kurzen und leichteren Fabeln zu dem Verſtändniß der längern und dadurch für die Faſſungskraft des Quartaners ſchwierigern hingeführt. Nach demſelben Grundſatz hat Hr. Raſchig, unbekümmert um die Anordnung nach Büchern, eine ſolche Nacheinanderſtellung der zur Auswahl gebrachten Fabeln, welche den weſentlichen Vortheil des allmähligen Fortſchreitens vom Leichtern zum Schwerern gewährt, in ſeiner Ausgabe hergeſtellt, da ſich ihm „die Beſchränkung auf eine für die beſonderen Bedürfniſſe der in Frage befangenen Schüler berechnete Auswahl von Fabeln als unabweislich herausſtellte".

Durch eine ſolche Anordnung war ein Uebelſtand gleichſam von ſelbſt vermieden: es ſind nämlich die unpaſſenden Fabeln weggefallen, und daß dieß in anderen für die Schule beſtimmten Ausgaben noch nicht geſchehen iſt, muß um ſo mehr auffallen, da man von einer Schulausgabe vor allen Dingen das erwarten muß, daß jedes Anſtößige und das zarte jugendliche Gefühl irgendwie Verletzende für immer und weit weg daraus verbannt wird: in dieſer Hinſicht genügt uns ſelbſt Hr. Siebelis noch nicht, da man durch die ſeinen Fabeln beigeſetzten Zahlen lebhaft daran erinnert wird, während man doch von dergleichen nirgends

eine Spur zu entdecken wünſcht. Was nun die Ausgabe des Hrn. Siebelis noch ferner betrifft, ſo ſind nicht nur die wegen der Anſtößigkeit des Inhalts für Schüler ungeeigneten Stücke weggelaſſen, ſondern auch der größere Theil der Prologe und Epiloge, aus dem ſehr verſtändigen Grunde, „da ſie theils zu ſchwierig, theils ihrem Inhalte nach für Knaben zu wenig anziehend ſind". Auch Hr. Seibt hat jene Fabeln aus moraliſchen Gründen weggelaſſen: wunderbarer Weiſe aber hat er durch die Zahlen recht kenntlich gemacht, daß er ſie wegließ, um natürlich den Schüler recht neugierig und geſpannt auf das Fehlende zu machen. Hr. Jordan dagegen und Hr. Hoffmann haben ohne Bedenken die obscönen Fabeln in ihrer Schulausgabe abdrucken laſſen: bei Hr. Jordan prangen ſie ſogar mit einem Stern verſehen, um ſie ſo für den Schüler recht kenntlich zu machen, deſſen Aufmerkſamkeit ohnehin ſchon durch die Uebergehung von Seiten des Lehrers bei der Lectüre darauf hingelenkt wird.

So viel im Allgemeinen über die oben genannten Ausgaben; wenden wir uns nun zu den einzelnen.

Nro. 1. Sehen wir den prologus zum erſten Buche und fabula I in der Ausgabe des Hrn. Jordan an, ſo muß Jedem beim erſten Blick die Unmaſſe Zahlen auffallen. Was haben dieſe Zahlen zu bedeuten? Sie verweiſen den Schüler auf drei lateiniſche Grammatiken, Ramshorn, Schulz und Zumpt. „Ich ging", ſagt der Hr. Verf. in der Vorrede S. IV, „in Betreff der beigegebenen Anmerkungen von dem Geſichtspuncte aus, daß bei den Schülern, mit welchen der Phädrus geleſen wird, die grammatiſche Interpretation die Hauptſache ſein müſſe. Durch das Nachſchlagen der citirten Regeln ſoll der Schüler theils in Stand geſetzt werden, die ſich ihm darbietenden Schwierigkeiten zu löſen, theils die Regeln ſelbſt erlernen, oder, wenn ſie ihm bereits bekannt ſind, von Neuem ſich einprägen, ſo daß er auf dieſe Art vorbereitet dem Lehrer über das Grammatiſche Rede und Antwort ſtehen kann. Bei einer ſolchen Vorbereitung des Schülers wird durch Vermeidung alles unnöthigen Nachſchlagens in den Schulſtunden viel Zeit erſpart und der Lehrer braucht nur da nachzuhelfen, wo dem Schüler noch eine Regel unbekannt iſt." Gegen eine ſolche Art und Weiſe des Verfahrens in der Behandlung des Phädrus möchte ich mich entſchieden erklären. Allerdings muß die grammatiſche Interpretation inſoweit die Hauptſache ſein, daß der Schüler richtig überſetzen kann und darnach den Sinn und den Gedankengang der Fabel richtig zu erfaſſen verſteht, aber nie gebrauche man einen Phädrus oder Cornel oder irgend einen andern Schriftſteller dazu, um an ihm und mit ihm die grammatiſchen

Regeln einzudreſchen. Wozu ſind denn die grammatiſchen Stunden? Iſt es nicht vollſtändig genügend, daß der Schüler das, was er in den grammatiſchen Stunden, bei der Anfertigung und Durchnahme der Exercitien und Extemporalien erlernt hat, an dem Phädrus beobachtet? Wie kann man ferner einen Schüler durch das Citiren der Regeln in den Anmerkungen unter dem Text in Stand ſetzen, die ſich ihm darbietenden Schwierigkeiten zu löſen? Wenn Hr. Jordan immer noch derſelben Anſicht iſt, und ſich noch nicht von der Unzweckmäßigkeit ſeiner Methode überzeugt hat, ſo nehme er ſich zwei beliebige Quartaner, laſſe ſie ſich auf den prologus und fab. I präpariren nach Anleitung ſeiner Ausgabe, und dann frage er ſie, was ſie von Zumpt 87, 17, von der zu „versibus senariis“ citirten Nro. 6 des metriſchen Anhangs, über 78, 7 c; 76, 12 und Anm.; ferner von dem zu meminerit ganz ſinnlos citirten Z. § 78, 5 ihm berichten können. Hätte er irgendwie ſich auf den Standpunct eines Quartaners zu ſtellen vermocht, ſo würde er demſelben gewiß nicht zugemuthet haben, mit ſolchen Sachen, die ſie nicht verſtehen können, und theilweis noch nicht zu verſtehen brauchen, die Zeit hinzubringen. Dann wäre eine Methode nach Art des Hrn. Jordan möglich, wenn er uns eine ſo einfache und klare Grammatik beigegeben hätte, daß jeder Quartaner beim Nachſchlagen die Regel ohne Anleitung des Lehrers verſtehen könnte. Kurz dieß Nachſchlagen in der vorgeſchriebenen Weiſe iſt nicht nur zeitraubend, ſondern auch ganz unnütz, ja ich möchte behaupten ſchädlich, da, wenn es von dem Lehrer in der größten Strenge durchgeführt wird, den Schüler ganz confus machen muß, indem er ſeinen Kopf mit nicht verſtandenen Regeln vollpfropft. Unnütz iſt citirt zu fab. I, v. 2 zu dem Worte siti Z. 15, 2 c. Jeder Quintaner kann die Wörter, die im Acc. im und im Abl. i haben, herleiern, und hier ſoll der Quartaner noch einmal das aufſuchen, was Hr. Jordan eine ganze Reihe lang citirt! Schädlich iſt es, wenn Hr. Jordan zu den Worten superior — inferior v. 3 Z. 84 B 5 citirt. „So werden“, heißt es dort, „auch für die Ordnungsadverbia prius, primum (primo), posterius, postremum, wenn ſie in Beziehung auf ein Nomen im Satze ſtehen, öfters die betreffenden Adjectiva geſetzt.“ Hat der Quartaner dieſe Regel nachgeſchlagen, ſo iſt er ſicherlich noch eben ſo dumm wie vorher, wenn nicht erſt dadurch recht dumm gemacht. Ich dächte, es wäre vollſtändig genügend, wenn man ihn überſetzen läßt: „Der Wolf ſtand als der obere“; und daß dieß dann auch heißen kann: „er ſtand oben“, wird jeder Schüler leicht herausfinden, ſo wie ihm auch der Unterſchied zwiſchen beiden Redeweiſen bald einleuchten wird. Was

ſoll er da erſt noch nachſchlagen? Kurz meine Ueberzeugung iſt die, daß man einen Schüler nicht mehr quälen kann, und zwar nutzlos, als wenn man in der von Hrn. Jordan angegebenen Weiſe verfahren wollte, und will man dem jugendlichen Gemüthe die einfachen und ſo anziehenden Fabeln des Phädrus ganz zuwider machen, dann hat man an der Schulausgabe des Hrn. Jordan einen ſichern Wegführer. Ueber die Ueberflüſſigkeit und Nutzloſigkeit ſolcher Citate hat ſich auch Siebelis in der Vorrede zu ſeinem Corn. Nepos S. VII und VIII genügend ausgeſprochen: „jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, wie gering bei den Schülern der Trieb iſt, dergleichen Citate aufzuſuchen; ſo daß es in dieſer Beziehung gewiß ein richtiger Grundſatz iſt, was man vom Schüler wirklich berückſichtigt haben will, ihm auf dem kürzeſten Wege entgegenzubringen".

Nro. 2. Der Verf. beſpricht in der Vorrede zwei Schwierigkeiten bei der Lectüre des Phädrus, weßhalb er nach der Meinung einiger Schulmänner in den unteren Claſſen nicht geleſen werden dürfe: „1. quod cum versuum genus, lectu difficilius, tum 2. complures narratiunculas puerili ætati non admodum convenire putant." Alterum incommodum, fährt der Verf. S. VI fort, devitetur licebit hac via, ut, fabulis quæ parum discipulis conveniant, prætermissis, reliquæ solæ legantur. Dann war es doch viel einfacher und gerathener, ſie als unnützen, ja als ſchädlichen Ballaſt aus ſeiner Schulausgabe herauszuwerfen. Alteri, quæ superest, *quæ*relæ (ſoll wohl heißen *que*relæ) quum medela non difficilis in promptu esse videretur, ita eam me allaturum existimavi, ut, regulis ad juvandam puerorum industriam præmissis, signa bina dipodias demonstrantia admitterem, quæ simili modo jam a Græcis, certe Romanis, antiquissimis in usum rei metricæ adhibita fuisse, in libro nostro de doctrina metrica probabile fecimus. Pueris autem rei metricæ plane imperitis ut, onere levando, ex aliqua parte consulerem, neve, tollendis omnibus ubique difficultatibus, aciem ingenii hebescere atque animi vigorem intentionemque debilitari sinerem, remittendis gradatim adjumentis, modico quodam cursu progredi constitui. Daher hat der Verf. bei den in den Appendices enthaltenen Fabeln die signa bina dipodias demonstrantia weggelaſſen, um die Schüler auch ſo an das richtige Leſen der Fabeln zu gewöhnen. In den beiden erſten Büchern ſind die proſodiſchen Regeln nicht citirt, quoniam recte versus pronuntiandi facultas initio majoris est et momenti et difficultatis, ideoque imprimis exercenda. Mit dem dritten Buche beginnt dann der Verf. die proſodiſchen Regeln zu citiren: ictibus vero quam

maxime adjuvantibus, paragraphis grammaticarum sæpissime citatis, numerosa syllabarum dignitate accuratissime in collectione vocabulorum adscripta, *ea discipulis præparatio optimo jure imperari potest, ut præceptore præsente plerosque versus, non nimis sæpe hæsitantes, elegantius pronuntient.* Der Verf. will alſo am Phädrus den Schülern Proſodie beibringen. Ja, wenn man mit keinen weiteren Schwierigkeiten beim Beginn der dichteriſchen Lectüre zu kämpfen hätte, ginge das ſehr wohl an, ſo aber verfährt Hr. Hoffmann gerade ſo, als ob ein angehender Quartaner ſich alles Andere ſchon an den Schuhen abgelaufen hätte; als ob er richtig conſtruiren könnte, und die Fabel grammatiſch richtig ohne Beihülfe des Lehrers verſtanden hätte, kurz er ſetzt alles Uebrige voraus, und namentlich daß er den Gedankengang gründlich erfaßt hat: denn wie kann man ſonſt von einem Quartaner verlangen, „elegantius“ eine Fabel des Phädrus vorzuleſen, wenn man nicht vorausſetzt, daß er das Vorzuleſende gründlich verſteht? Meines Erachtens iſt die natürliche Reihenfolge dieſe: zuerſt fordert man ein grammatiſch richtiges Verſtändniß vom Schüler; dann muß er den Inhalt und Gedankengang der Fabel wiedererzählen, und eben dadurch zeigen, daß er nicht die Wörter, — was bei Schülern dieſer Art noch gar zu häufig iſt — ſondern Worte überſetzt und auch in ihrem Zuſammenhange erfaßt hat. Zuletzt erſt, wenn er die Fabel in jeder Weiſe inne hat, kann man verſuchen, ihm den Rhythmus des Versmaßes verſtändlich zu machen, und dann würde es auch dem Schüler nach meiner Anſicht viel leichter werden.

Wer aber weiß, wie unendlich ſchwierig es iſt, den Schülern den Rhythmus z. B. des daktyliſchen Versmaßes beizubringen, der doch viel leichter iſt und weit mehr in das Ohr fällt, als der des jambiſchen, der wird ſich nicht weiter vergeblich damit abmühen, ſondern höchſtens am Schluſſe des Lehrcurſus vielleicht in den letzten vierzehn Tagen ihnen deutlich zu machen ſuchen, daß ſie Verſe geleſen haben.

Die vornſtehende „kurze allgemeine Anleitung zum leichteren Leſen der jambiſchen Verſe“ iſt ſehr hübſch zuſammengeſtellt und für den Schüler faßlich und brauchbar: auch das billigen wir, daß in dem angefügten Lexikon die Quantität der einzelnen Wörter angegeben iſt: nur fragt es ſich, ob der Schüler ſo die Proſodie erlernen ſoll, daß er nach der beim dritten Buche angegebenen Weiſe die Länge oder Kürze jeder Silbe in der Grammatik nachſchlagen ſoll, oder ob es nicht viel gewinnreicher und verſtändiger iſt, daß, will man dem Schüler Proſodie beibringen, man in vier bis ſechs Stunden hintereinander nach

Anleitung der auf dem Gymnaſium eingeführten Grammatik die proſodiſchen Regeln durchnimmt: ich bin der feſten Ueberzeugung, daß der Schüler in derſelben Zeit, die er zum Nachſchlagen der auf S. 21 bis 28 citirten proſodiſchen Regeln braucht, die ganze Proſodie zu erlernen im Stande iſt.

Anmerkungen zur Erläuterung des Textes für den Schüler ſind nicht vorhanden.

Nro. 3. Wegen der Aehnlichkeit in der Anlage und in der ganzen Einrichtung wollen wir es unten in Verbindung mit Nro. 6 beſprechen.

Nro. 4. Der Verfaſſer ſagt in der Vorrede S. IV.: Bei der Bearbeitung ging meine Abſicht dahin, ihm eine ſolche Einrichtung zu geben, daß er ohne Schwierigkeit im zweiten Curſe der zweiten Grammaticalclaſſe in den Wiederholungsſtunden (sic!) geleſen werden kann. Zu dem Ende löste ich, wie in meinem Corn. Nepos, die meiſten Participien auf, und ordnete hier und da die Wörter ſo, wie ſie vor der Ueberſetzung zu ordnen ſind ꝛc." Der Verf. hat es ferner für zweckmäßig gehalten, die paſſenden Bedeutungen anzugeben, ohne jedoch dabei die eigentliche Bedeutung und die Etymologie unbeachtet zu laſſen. In Rückſicht der grammatiſchen Regeln beſchränkte er ſich faſt nur auf die ſogenannte „Syntaxis ornata," da die übrigen ſyntaktiſchen Regeln, die in den Fabeln vorkommen, bereits in den untern Grammaticalclaſſen vorgetragen ſind.

„Zum Gebrauche der ſtudirenden Jugend" iſt dieſe Ausgabe vom Verf. beſtimmt. Mit dieſer „ſtudirenden Jugend" ſind die Schüler gemeint, die im zweiten Curſe der zweiten Grammaticalclaſſe in den Wiederholungsſtunden den Phädrus ohne Schwierigkeit leſen ſollen. Ich bin mit der Einrichtung der öſterreichiſchen Gymnaſien zu wenig bekannt, als daß ich mir etwas Beſtimmtes darunter denken könnte; ſo viel aber ſteht feſt, daß jeder, der es der Mühe werth halten ſollte, dieſe Ausgabe näher anzuſehen, einen traurigen Begriff von der ſtudirenden Jugend der zweiten Grammaticalclaſſe bekommen muß. Kurz: der Verf. hat, „da der Schüler außer dem Latein ſich auf ſo viele andere Gegenſtände vorbereiten muß", es dem Schüler bequem machen wollen, er hat ihm Alles in den Mund ſchmieren wollen, damit der Selbſtthätigkeit des Schülers nicht nur nichts übrig gelaſſen, ſondern ſie ſogar in eine ganz verkehrte Bahn geleitet wird. Es iſt eine ſogenannte Eſelsbrücke der nutzloſeſten, verderblichſten Art. Was von guten Anmerkungen da iſt, iſt größtentheils aus Ramshorn's und Lange's Ausgabe abgeſchrieben. Hier eine Probe von Hrn. Seibt's

Noten: lib. I. fab. 1 „siti compulsi vom Durſte getrieben", „superior-inferior: supra-infra"; „longe weit entfernt ſtatt procul", die abgeſchriebene und ganz unnütze Bemerkung über faux übergehe ich. „Improbus, ein Lieblingswort des Phädrus, hat ſehr verſchiedene Bedeutungen, hier gierig, unerſättlich; der von ſeiner unerſättlichen Freßgier gereizte Räuber (v. Böſewicht) ſuchte nun Veranlaſſung zur Zänkerei" (Ramshorn!). „Inquit und ait werden immer einem oder mehreren Wörtern nachgeſetzt und eingeſchaltet". Dieß gehört wahrſcheinlich in das Gebiet der ſogenannten syntaxis ornata des Hrn. Seibt. Ferner heißt es: „Ordina: cur fecisti istam (aquam) turbulentam mihi bibenti? Bibenti: quum biberem; laniger i. e. lanam gerens ſtatt agnus; timens ſchüchtern, furchtſam" ꝛc.; „hos ſteht hier überflüſſig; man kann es durch: gerade vor — geben"!! equidem ſteht gewöhnlich bei der erſten Perſon des Singularis bei Cicero und Virgil (syntaxis ornata!): das folgende über Hercule iſt aus Ramshorn abgeſchrieben, deſſen brave Ausgabe nach des Verf. eigenem Geſtändniß in der Vorrede vorzugsweiſe mit Dank benutzt worden iſt, was ſich auch gleich wieder bei der Bemerkung zu injusta nece ſehr deutlich zeigt. Auch die für die ſtudirende Jugend ganz unnütze Bemerkung über Sejan iſt aus Ramshorn. S. 61 „Nach griechiſcher Art findet man alius bei lateiniſchen Dichtern mit dem Ablativ, wie ἄλλος (sic!) mit dem Genitiv." Iſt auch aus Ramshorn. „Ueber Sejan leſe man Tac. Annales IV und V, Sueton Tib. 48. 61. 62. Diocassius (sic!) 58". Iſt die ſtudirende Jugend der zweiten Grammaticalclaſſe im Stande, die angeführten Schriftſteller ohne eine Ausgabe à la Seibt zu leſen? Auch ſinnentſtellende Druckfehler, die in einer Schulausgabe gar nicht vorkommen ſollten, wie S. 66 inter reliquiis anſtatt relicuas; S. 73 fab. XIII, 2 hoc anſtatt hos; S. 77 „die Nachteule war der der Pallas geheiligte Vogel"!! Ein ſonderbarer Ausdruck iſt S. 68: „der mein Geſpann mit ſchmerzſamer Peitſche lenkt". — Wer die Mühe nicht ſcheuen will, wird unter den vielen ſchlechten Bemerkungen auch manches Ergötzliche finden, was aber für die ſtudirende Jugend der zweiten Grammaticalclaſſe ſich eher eignen mag, als für unſere Quartaner.

Nro. 5. Hr. Siebelis hat in der Vorrede zu ſeiner Ausgabe des Cornelius Nepos als ſeinen Hauptzweck den hingeſtellt, durch ſeine lexikaliſchen, grammatiſchen und übrigen ſprachlichen Bemerkungen eine ordentliche Präparation möglich zu machen, und was daraus von ſelbſt folgt, den Schüler zu einer richtigen Ueberſetzung anzuleiten: d. h. zunächſt, wie auch Hr. Siebelis will, ſo wörtlich als möglich, aber

nicht undeutſch; ſo daß man auf dieſe Weiſe im Stande wäre, ein Capitel ohne bedeutende Unterbrechungen leſen zu laſſen. Auch darin ſtimmen wir Hrn. Siebelis bei, daß nichts ſo ſehr das richtige Verſtändniß eines Schriftſtellers, und dadurch das gründliche und ſichere, zugleich aber muntere Fortſchreiten der Lectüre befördert, als eine richtige Ueberſetzung, d. h. eine ſolche, die bei möglichſt engem Anſchluß an die Worte des Originals den rechten Sinn desſelben wiedergibt, ohne der Mutterſprache irgend Gewalt anzuthun. Damit iſt aber doch noch lange nicht die Hauptſache erreicht: der Hauptzweck jeder Lectüre bleibt immer ganz und gar dem Lehrer überlaſſen; dieſer iſt: den Schüler einzuführen in den Gedankengang des Schriftſtellers, dieſen ihm zum Bewußtſein zu bringen. So wie nun dieß auf der einen Seite gerade das allerſchwierigſte bei der Lectüre iſt, — weil, wie wir Lehrer alle wiſſen, die Schüler in der Regel gedankenlos überſetzen — ſo iſt es andrerſeits dasjenige, was die geiſtigen Kräfte des Schülers am meiſten in Anſpruch nimmt, anregt und bildet. Dieſen Weg einzuſchlagen, dazu haben mich die Schüler ſelbſt hingeführt, indem ich die gänzliche Gedankenloſigkeit wahrnahm, mit der ſie über den Kern der eigentlichen Lectüre, die Gedanken des Schriftſtellers, hinweggingen. Als ich nämlich mit den Quartanern Cornelius Nepos las, richtete ich es ſo ein, daß mir von den Schülern der Inhalt eines Capitels gut deutſch wiedererzählt werden ſollte. Bei dem erſten Verſuch mußte ich leider die Bemerkung machen, daß Schüler, die das ganze Capitel richtig und geläufig überſetzen konnten, doch nicht im Stande waren, den Inhalt oder Gedankengang zu reproduciren. Seit dieſer Zeit nun mußten die Schüler nach jedem Satz, ſobald er richtig überſetzt war, mir mündlich den Inhalt kurz, aber gut deutſch angeben, ſo daß es ihnen dann leichter wurde, den Inhalt eines ganzen Capitels zuſammenzuſtellen. Schließlich ſtellte ich ihnen dann die Aufgabe, nach Anleitung des Nepos das Leben und die Thaten des geleſenen Feldherrn kurz, aber gut deutſch ſchriftlich darzuſtellen, und ich hatte die Freude, von vielen Schülern recht verſtändige Arbeiten zu erhalten. Auf dieſe Weiſe erſt bemeiſtern ſich die Schüler der Gedanken des Schriftſtellers: erſt ſo werden ſie gezwungen, dieſelben in ſich aufzunehmen; während das Andere nichts weiter wird als Gedächtnißkram, beſtehend aus Vocabeln oder einigen dürftigen, todten Regeln.

Allerdings, kann man nun ſagen, iſt dieß die Sache des Lehrers in den Schulſtunden; aber ich dachte, wenn man eine gute Präparation, wie ſie Hr. Siebelis meint, verlangt, auch hierauf kann und müßte ſich der Schüler zu Hauſe vorbereiten, und dieß würde er auch thun,

wenn er dazu durch die Anmerkungen genöthigt würde. Dazu bedurfte es nur hin und wieder einiger kleinen Fragen, um den Schüler zu nöthigen, den Inhalt des Geleſenen ſich zu vergegenwärtigen und dem Schriftſteller in der Entwicklung ſeiner Gedanken und in der Charakterzeichnung eines Feldherrn Schritt für Schritt zu folgen. Eben ſo wichtig, wie dieß bei den Biographieen des Cornel iſt, eben ſo wichtig iſt es bei den Fabeln des Phädrus. Auch hierbei pflege ich ſo zu verfahren, daß ich beim Durchgehn der Fabel in der Schule die Schüler nöthige, den Gedankengang ſo zu verfolgen, als ob die Fabel vor ihren Augen vor ſich gehe. Denn jede Fabel iſt ja ein kleines Schauſpiel: ſie enthält ſomit auch eine kleine Scenerie, und entwickelt ſich überdieß beim Phädrus ſehr häufig im Dialog. Geht man nun in dieſer Weiſe bei der Erklärung der Fabeln zu Werke, ſo gewinnen ſie für den Schüler unendlich an Deutlichkeit, Lebendigkeit und Intereſſe. Jeder weiß, wie ſchwer das Abſtracte für die Kinder in dieſem Alter iſt, und deßhalb muß unſer Streben dahin gehen, ihnen ſo viel wie möglich äußere Anhaltpuncte zu geben, damit es ſo concret und für die Schüler leicht erfaßbarer, handgreiflicher wird. So bin ich auch der Anſicht, — und zwar gerade aus dem Grunde, weil wir es in den Fabeln des Phädrus immer mit concreten Geſtalten zu thun haben, die gleichſam vor unſern Augen handelnd dargeſtellt werden — daß die Lectüre des Phädrus der des Nepos vorangehen kann oder wohl gar muß. Hr. Köne und Hr. Siebelis ſind hierin anderer Anſicht, und wollen, daß die Lectüre des Nepos dem Phädrus vorangehe; aus welchen Gründen, haben ſie nicht entwickelt. Eine Erzählung von Thaten ſich aneinander zu reihen, wird dem Schüler ſchwerer werden, weil das Concrete, der Feldherr, dabei zu ſehr im Hintergrunde ſteht, und gleichſam dem Geſichtskreiſe des Schülers entrückt iſt, während er dagegen zu einer Fabel die nöthigen Perſonen, zwei oder drei bekannte Thiere, an denen ſich die Handlung entwickelt, ſich leicht denkt oder vor ſeinen Augen hinſtellt. Auch der Satzbau iſt beim Phädrus viel einfacher, die Sätze kürzer, klarer, durchſichtiger, vergl. Ramshorn in der Vorrede S. VII; wie die ganze Fabel ein kleines Schauſpiel, ſo jeder Satz eine Scene in dieſem Schauſpiel. Beim Cornel dagegen macht die Ineinanderſchiebung der Sätze die Lectüre für den Anfänger ſchwer. So gehört, auch wenn ſie vom Phädrus vorangeſtellt iſt, die Lehre, die Anwendung der Fabel, das ſogenannte Promythion bei dem Durchgehen der Fabel zuletzt: denn haben die Schüler den Gedankengang der Fabel erfaßt, ſo finden ſie die Lehre, die daraus hergeleitet werden ſoll, oft von ſelbſt, während man ſich umgekehrt lange ab-

mühen kann, ehe man es ihnen verständlich macht. Es ist dieß gerade so, wie mit irgend einer grammatischen Regel: hat der Schüler hier ein Beispiel vor Augen, wird er die Regel selbst herausfinden. Will man nun so verfahren, so kann man unmöglich die Fabeln in der Reihenfolge lesen, wie sie gewöhnlich, nämlich nach Büchern geordnet, stehen, und es wird da also ein Stufengang vom Leichtern zum Schwerern, von kleineren Bildern zu größeren unumgänglich nothwendig, wie ihn Köne und Raschig angeordnet haben; dagegen hat Hr. Siebelis es nicht für nöthig gehalten, dieß zu berücksichtigen, was mir eben ein großer Mangel an der sonst nicht üblen Schulausgabe zu sein scheint. Sollte vielleicht bald eine zweite Ausgabe nöthig werden, so wird Hr. Siebelis, das hoffen wir, auch auf diesen Grundsatz Rücksicht nehmen.

Was nun die Anmerkungen in der Ausgabe des Hrn. Siebelis betrifft, so hätten wir hier mehr Einfachheit und namentlich nicht Ueberladung mit vielen Regeln gewünscht; besser freilich ist immer noch dieses, als das Citiren mit so und so viel Zahlen.

Lib. I, fab. I. 2: Die Bemerkung zu superior halte ich für unnöthig; wenn man den Schüler wörtlich übersetzen läßt „als der obere" und ihn dazu „er stand oben" vergleichen läßt, so findet er von selbst den Unterschied heraus. Sonst hätte Hr. Siebelis auch noch hinzufügen müssen, daß, wenn zwei Adjectiva oder Adverbia mit einander verglichen werden, beide im Comparativ stehen. Freilich scheint dieß nicht in die syntaxis ornata des Hrn. Seibt zu gehören, der einfach supra-infra schreibt, aber Hr. Seibt kann in dieser Beziehung nicht als Autorität gelten. V. 3 zu fauce ist die Bemerkung ebenfalls unnöthig.

Die Bemerkung über improbus ist ganz ungenügend: „improbus macht, je nach den Fehlern, welche gerade in Betracht kommen, verschiedenartige Uebertragungen nöthig". Darnach dächte der Schüler, könnte es alle Fehler bezeichnen; ich frage nun, was soll der Schüler mit einer solchen vagen, unbestimmten Erklärung? Es ist ihm durchaus nicht damit gedient. 4. jurgii causam intulit: „suchte (gegen das Lamm) eine Ursache zum Streit". Woher diese Bedeutung „suchte Streit" kommt, — diese Uebersetzung scheint seit Ramshorn in alle Ausgaben übergegangen zu sein, denn so steht sogar im Lexikon bei Hr. Jordan unter inferre jurgii causam Veranlassung zum Streite suchen — ist mir unbegreiflich. So muß der Schüler denken, inferre heiße suchen, welche Antwort ich wirklich erhalten habe; daran ist der Schüler ganz unschuldig; man sieht aber, wie leicht keine solche

Bemerkung irre führen kann. Inferre heißt doch nichts weiter als Etwas an Jemand heran, zu Jemand hin tragen oder bringen, und iſt geſagt nach Analogie von signa, bellum, arma inferre alicui oder in aliquem; hier alſo causam jurgii agno oder in agnum inf. eine Veranlaſſung zum Zank an Jemand heranbringen (ähnlich ſteht Virg. Aen. VI, 609 fraus innexa clienti): wie man dieß entſprechend im Deutſchen gut ausdrückt, muß der Schüler ſelbſt finden, aber „ſuchte Streit" ſcheint mir ein ganz ſchlechter und falſcher Ausdruck. Hr. Seibt hat Nichts darüber bemerkt. Eben ſo verderblich iſt I, XIX, 2 zu devocat die Bemerkung „lockt" cf. III, IV, 1.

Die Bemerkung zu laniger mag angehen: eine einfache Frage, wie etwa „wonach bezeichnet"? und dazu verglichen latrans, setosus und hispidus sus hätte mehr genügt.

V 8 die Bemerkung zu ad meos haustus eigentlich zu meinem Schlucken, d. i. „zu meinem Trunk" gefällt mir nicht. Warum nicht ganz eigentlich „zu meinen Zügen" vom Trinken oder hier vielmehr vom Saufen des Viehes geſagt. Damit fällt die nachfolgende Bemerkung, die dem Quartaner noch nichts nützt, von ſelbſt weg; Hr. Siebelis hätte dafür lieber an haurire erinnern ſollen.

9. „Repulsus zurückgewieſen" unnöthige Bemerkung!

13. „Correptum löſe auf corripit et lacerat". Die Auflöſung des Participiums halte ich nicht durchaus nothwendig; und correptum lacerat iſt doch immer noch etwas Anderes als corripit et lacerat, wenn auch Raſchig derſelben Meinung iſt. Das über injusta nece lacerat Geſagte geht über den Horizont des Quartaners hinaus und iſt ſomit unnütz.

Nro. 3 und 6. Bei den Verfaſſern hat ſich erſtens die Beſchränkung auf eine für die beſonderen Bedürfniſſe der in Frage befangenen Schüler berechnete Auswahl von Fabeln als unabweislich herausgeſtellt; und zweitens iſt ihnen beiden auch eine ſolche Nacheinanderſtellung der zur Auswahl gebrachten Fabeln, welche den weſentlichen Vortheil des allmähligen Fortſchreitens vom Leichteren zum Schwereren gewährt, eben ſo ſtatthaft als zweckmäßig erſchienen, zumal da die überlieferungsmäßige Reihenfolge der einzelnen Dichtungen ohnedieß durch keinen innern Zuſammenhang bedingt iſt. Wenn nun auch beide in der Anordnung der einzelnen Fabeln (nach ihrer Schwierigkeit) von einander abweichen, ſo thut dieß nichts zur Sache, da ſie in der Hauptſache, im Princip, einverſtanden ſind. Ließe ſich ferner auch von den übrigen Fabeln des Phädrus noch hie und da eine finden, die ſich für das jugendliche Alter eignen mag, ſo iſt doch die von ihnen geſtellte Auswahl hinreichend.

Nach einem ſolchen Plane betrieben wird die Lectüre des Phädrus für die Schüler nicht nur intereſſant und anregend werden, ſondern ſie muß wahrhaft erſprießlich für das Gemüth und für die ganze geiſtige Bildung des Schülers werden und wirken. Denn hat der Schüler dieſe 60 oder 65 Fabeln unter gehöriger Anleitung des Lehrers geleſen, und ſind ihm dieſelben nach der von Raſchig vorgeſchriebenen Weiſe klar gemacht, dann weiß er, was er geleſen hat, wenn es auch nur wenige ſind: aber dieſe wenigen auserleſenen Fabeln ſind ſein vollſtändiges Eigenthum, ein feſtes und ſicheres Beſitzthum ſeines Geiſtes geworden, und er wird ſich mit Vergnügen an dieſelben erinnern, wenn er ſpäter im deutſchen Unterricht über die Theorie der Fabel etwas Näheres erfährt.

Die Prologe und Epiloge ſind natürlich weggelaſſen.

Nach dieſer getroffenen Anordnung könnte man faſt ſchon mit guten Quintanern am Ende des Curſus die erſten 20 Fabeln leſen.

Ueber das Verhältniß der Lectüre des Phädrus zu der des Nepos hat ſich Hr. Raſchig zu meinem Bedauern nicht ausgeſprochen: ich möchte gern ſeine Anſicht über dieſen Punct kennen lernen, um ſo mehr, da Siebelis und Köne wollen, daß die Lectüre des Nepos vorangehen ſoll. Deſſen ungeachtet bin ich doch der Anſicht, daß nach meinen obigen Bemerkungen über die Fabeln des Phädrus, nach der natürlichen Beſchaffenheit der geiſtigen Fähigkeiten und Faſſungskraft des Quartaners die Lectüre der Fabeln ſeinem Standpuncte angemeſſener iſt, ſo daß er dadurch erſt herangebildet werden ſoll zum Verſtehen ſeines Nepos.

In Bezug auf das Einzelne wollen wir wiederum an lib. I, fab. 1, bei Köne Nro. 45, bei Raſchig XLII nachzuweiſen verſuchen, in wiefern den Bedürfniſſen der in Frage befangenen Schüler (doch wohl Quartaner) genügt iſt. Bei Hr. Köne ſind der Bemerkungen zu wenige, es konnte aber bei ihm nicht anders ſein, da er Schüler, die bereits durch die Lectüre des Nepos vorgebildet ſind, vor ſich hat. Dieſe wenigen Bemerkungen aber ſind durchgehends gut und anregend. — Von Druckfehlern ſind in fab. 19 zwei zu bemerken: v. 5 In ſtatt Is; und v. 9 Ego ſtatt Ergo.

Das in den Anmerkungen zur Erklärung der Fabeln von Hrn. Raſchig Beigebrachte iſt durchgängig gut und ſehr inſtructiv, aber für den Lehrer, nicht für den Quartaner, er kann die meiſten, ſehr guten Anmerkungen nicht erfaſſen und verſtehen. Hierauf iſt auch ſchon von dem Recenſenten in der Anzeige dieſes Buches im Leipziger Centralblatt 1853 hingewieſen.

Zu der ſehr guten Bemerkung über superior und inferior iſt am

Ende verwieſen auf die Anmerkung zu XV, 3. Dort heißt es: „eine lateiniſche, beſonders in der Dichterſprache vorherrſchende Ausdrucksweiſe, der zu Folge ſtatt der abſtracteren, mehr für das Begriffsvermögen des Verſtandes berechneten, adverbialen Beſtimmung der Art und Weiſe des Thuns oder Leidens die concretere, mehr der ſinnlichen Veranſchaulichung dienende, adjectiviſche Bezeichnung des Zuſtandes des Thuenden oder Leidenden, und zwar in den verſchiedenartigſten Beziehungen, eintritt". Das verſteht nicht einmal ein Primaner; wie kann man ſo etwas einem Quartaner bieten wollen?

Die Bemerkung über *longe* inferior liegt dem Schüler zu nahe, er konnte ſie ſelbſt finden.

Die Erklärung von improbus ſehr gut; es bezeichnet nach zu VI, 7 den, „der rückſichtslos und ſchonungslos jeglichem Gelüſte freien Lauf läßt" (qui non probandus Ramshorn). Hieran hat der Schüler einen feſten Anhalt, und er wird nun je nach den beſonderen Beziehungen die paſſende Ueberſetzung finden. In Vergleich mit dieſer Erklärung tritt die Unbeſtimmtheit bei Siebelis recht ſtark hervor. Die zu latro gegebene geiſtreiche Bemerkung iſt ſchwerlich ohne Beihülfe des Lehrers dem Quartaner verſtändlich; ebenſo wie die Bemerkung in Betreff des Unterſchieds von jurgium und lis, indem auf XLI, 3 verwieſen wird. — Intulit, ſehr gut erklärt, aber auch mehr für den Lehrer, als für den Schüler. Ich glaube aber, die Heranziehung von bellum, arma inferre lag nahe genug und war gegeben durch den Begriff jurgium. Freilich iſt causam inferre geſagt, und nicht jurgium inferre, und ſo mag Hr. Raſchig Recht haben.

V. 6. Die Bemerkung zu laniger konnte viel einfacher gegeben werden, und die Frage „woher iſt die Benennung entnommen?" oder „wonach iſt das Schaaf bezeichnet?" vom Schüler ſelbſt beantwortet werden. Die Verweiſung auf latrans XXXII, 7 paſſend; wozu noch barbatus XXIV, 10, auch wohl auritulus und sonipes angezogen werden konnten, die auch Köne vergleicht.

Zu timens iſt auf XX, 7, wo lentus vom Eſel geſagt, paſſend verwieſen: auch der Unterſchied zwiſchen timens und timidus gut bezeichnet (Siebelis' Ueberſetzung „in oder voll Furcht" verwiſcht den Unterſchied), aber ſolche Wörter, wie „conventionell", „habituell", „momentan" müſſen durchaus als für den Quartaner unverſtändlich vermieden werden.

7. Zu quæso wäre „die Widerrede mildernd, den Einſpruch entſchuldigend" genügend geweſen. Das hinzugefügte quæso ſteht im ſchönſten Einklang mit der vorherigen Bezeichnung timens.

V. 8. So ſchön die Bemerkung für den Lehrer iſt, ſo wenig paßt ſie für den Schüler, der unmöglich das hier Geſagte in ſeiner Bedeutung überſehen und würdigen kann.

Die Bemerkung zu ad meos haustus macht vollends klar, wie falſch die von Siebelis zu dieſer Stelle gegebene Bemerkung iſt.

9. Zu repulsus: Was verſteht wohl ein Quartaner von einer „aggreſſiven Tendenz"? Schon aus dieſem Ausdruck kann man abnehmen, für wen die Bemerkung geſchrieben iſt.

Die Bemerkung zu viribus für den Schüler überflüſſig. Die nun folgenden Bemerkungen ſind ſämmtlich verſtändlich.

Zu v. 13. correptum lacerat verweist er auf V, 4 extractum comesse wie rupti periere nach lateiniſchem Sprachgebrauch, nach deutſchem Sprachgebrauch im verbum finitum anreihend nacheinander geſetzt: aber darum iſt correptum lacerat immer noch etwas ganz Anderes als corripit et lacerat. Dieſe zu V, 4 gemachte Bemerkung iſt ſehr gut, aber für den Quartaner ohne Nutzen, da er ſie nicht verſteht. — Zu propter illos halte ich eben ſo wenig wie zu ubi I, 3 eine Bemerkung für nöthig. Es ließen ſich noch manche Bemerkungen über die in der Vorrede von Hrn. Raſchig ausgeſprochenen Grundſätze machen, wie z. B. in Betreff ſeiner Anſicht über die ſachliche Erklärung und Kritik bei dem Phädrus: zunächſt kam es mir nur auf die ſprachliche, namentlich grammatiſche Erklärung an. Von jener ein ander Mal; nur den Wunſch möchte ich noch ausſprechen, daß Hr. Raſchig in einer zweiten Auflage ſeiner Schulausgabe ſich etwas mehr zu den Schülern herablaſſen möge.

Mühlhauſen. Reinshauſen.

III.

Hiſtoriſche Lehr- und Leſebücher. 1854.

Indem ich mich anſchicke, mehrere hiſtoriſche Lehr- und Leſebücher zu beſprechen, welche in jüngſter Zeit erſchienen ſind, ſinne ich vor allem darauf, wie ich gewiſſer Anſichten über Zweck, Ziel und Methode des geſchichtlichen Unterrichts vergeſſen möge, welche ich im Lauf eines langen ſchulmänniſchen Lebens in mir erzeugt und mehr und mehr zu einem Ganzen ausgebildet, und an verſchiedenen Orten zu wiederholten Malen vorgetragen habe. Ich möchte mich gern beſtreben, mich bei der Beurtheilung der Arbeiten Anderer auf denjenigen Standpunct zu verſetzen, von welchem aus ſie ihre Arbeiten unternommen haben, und meine eigenen

Ueberzeugungen möglichſt wenig auf mein Urtheil influiren zu laſſen. Ich ſehe jedoch ein, wie ſchwer dieß iſt, wie tiefe Ueberzeugungen ſich ſo ſchwer zurückdrängen laſſen, wie das, was man ſelbſt für das Wahre und Rechte hält, immer wieder ſein Recht fordert, und ſo bleibt mir nichts übrig, als der Sache ihren Lauf zu laſſen, und nur das Auge offen und klar zu halten für das Gute und Brauchbare, was jeder auf ſeinem Platze geleiſtet hat.

Das erſte Werk nun, welches uns bei einer Umſchau auf dieſem Gebiete vor das Auge tritt, iſt der Grundriß der allgemeinen Geſchichte für die oberen Gymnaſialclaſſen von Rudolf Dietſch, welcher ſo eben bei Teubner in Leipzig in drei Theilen (116, 134, 158 Seiten ſtark) vollſtändig erſchienen iſt. Der Verfaſſer iſt dieſen Grundriß zu bearbeiten durch die Stimmen einſichtsvoller und freundlicher Beurtheiler beſtimmt worden, welche entweder in dem größeren Lehrbuche desſelben Verfaſſers Wichtigeres und weniger Wichtiges durch den Druck geſchieden oder einen Auszug aus dem größeren Werke wünſchten. Ich habe, offen geſtanden, dieſen Wunſch nicht gehegt; nun ich aber den Grundriß fertig vor mir ſehe, freue ich mich ſeines Erſcheinens, und glaube gern, daß er in dieſer Form bei dieſem Preiſe weiteſte Verbreitung in denjenigen Schulen finden werde, für welche er beſtimmt iſt.

Grundriß und Lehrbuch nun ſind nach demſelben Plane und in demſelben Geiſte gearbeitet; der Gang iſt mit ganz geringen Ausnahmen in beiden Büchern der gleiche, ſo daß beide nunmehr werden mit und neben einander, das eine in der Hand des Lehrers, das andere in der des Schülers, gebraucht werden können. Der Verfaſſer hat übrigens, was kaum nöthig geweſen wäre, am Schluſſe jedes Theiles die entſprechenden Paragraphen des Grundriſſes und des Lehrbuches zuſammengeſtellt. Dieſe vollkommene Harmonie wird, wenn ich nicht ſehr irre, eine Empfehlung mehr für dieſe ganz vortrefflichen und höchſt brauchbaren Schulbücher werden.

Natürlich hat das ſpätere Buch mehrere Veränderungen erfahren und Zuſätze erhalten, wie ſie aus fortdauernden Studien von ſelbſt hervorgehen; aber dieſer Veränderungen ſind ſo wenige und ſo unbedeutende, daß dadurch die Benutzung beider Bücher nicht gehindert wird. Der Verfaſſer hat durchaus Recht, wenn er ſich bedenkt, die Reſultate neueſter Unterſuchungen und Forſchungen in ein für die Schule beſtimmtes Buch aufzunehmen, ſelbſt für den Fall, daß er ſie für wahr hielte. Der Schulunterricht muß allerdings der Wiſſenſchaft nachfolgen, doch nur in einer gewiſſen Ferne, ſo daß er von dem Wellenſchlage derſelben nicht mehr berührt wird. Er muß allerdings die Reſultate der Wiſſenſchaft ſich an-

eignen, doch nicht eher, als bis dieſelben feſt geworden ſind, und die Disceptation darüber aufgehört hat.

Das Lehrbuch des Herrn Verfaſſers hat weite Verbreitung erhalten und iſt mehrfach vielſeitig und eingehend beſprochen worden. Bei der Beſprechung dieſes Grundriſſes nun müßte eigentlich Oftgeſagtes wiedergeſagt werden. So überflüſſig das ſcheinen kann, darf ich doch nicht darauf Verzicht leiſten. In dieſen Kreiſen der Litteratur drängt Welle auf Welle, und es iſt leicht möglich, daß auch Vortreffliches von der ſtrömenden Fluth ergriffen und aus unſerm Auge hinweggeriſſen werde. In Zeiten, wie die unſrigen es ſind, wo der Augenblick dominirt, iſt es faſt mehr nöthig, auf das gute Alte hinzuweiſen, als auf das werthvolle Neue, welches uns die gegenwärtige Stunde bringt. Von hier aus nun mögen meine Worte betrachtet werden und Entſchuldigung finden.

Was die hiſtoriſchen Lehrbücher von Dietſch auszeichnet, iſt theils der tiefe ſittliche und religiöſe Sinn, welcher ſie beſeelt und ihnen ein ſehr ſcharfes Gepräge verleiht, theils die treffliche Auswahl des hiſtoriſchen Materiales und die kunſtvolle Gruppirung desſelben, theils, was nicht hoch genug anzuſchlagen iſt, der ſcharfe, präciſe und ſichere Ausdruck, zu welchem der Verfaſſer durch die Natur eines Grundriſſes noch immer mehr hingedrängt iſt. Man kann ſagen, der Ausdruck ſei auf der Goldwage abgewogen worden. Es fehlt alſo, wie wir ſehen, dieſen Büchern keine der weſentlichen Eigenſchaften, welche ein für den Zweck der Schule beſtimmtes Buch beſitzen muß; es beſitzt ſie aber in einem ſo hohen Grade, wie ſie, zumal in dieſer Vereinigung, ſelten angetroffen werden.

Die Abſicht des Verfaſſers iſt, wie mich bedünkt, mit gleicher Schärfe auf dieſe drei Dinge gerichtet: erſtens den Schüler zur Erwerbung eines wirklich reichen poſitiven und in ſich zuſammenhängenden Wiſſens zu veranlaſſen, zweitens ihn zu einer denkenden Betrachtung der Geſchichte anzureizen; der religiöſe Ton des Buches, welcher in einzelnen Stellen hervorklingt, weiſt auf die dritte Tendenz des Verfaſſers hin.

Was nun die erſte dieſer drei Beziehungen betrifft, ſo hat der Verf., wie es mir ſcheint, bei der Auswahl des Stoffes durchaus das richtige Maß getroffen. Das Quantum, welches er mittheilt, iſt ſo groß, daß es bei einiger Anſtrengung, und, was noch wichtiger iſt, bei einer gleichmäßigen und conſequenten Anſtrengung von dem Schüler überwältigt werden kann. Es iſt auch, nach meinen Erfahrungen, durchaus nicht zu viel gefordert, wenn den Schülern zugemuthet wird, daß ſie die in der chronologiſchen Ueberſicht gegebenen Zahlen mit völliger Sicherheit memoriren. Ich würde dieſen Punct nicht erwähnt haben, wenn nicht der Verfaſſer ſelber im Nachworte ſich gegen eine ſolche Zumuthung verwahrt

hätte. Die Jugend kann, wenn die Sache nur mit einigem Ernſte betrieben wird, und wenn ihr namentlich nicht immer und ewig ins Ohr geflüſtert wird, ſie brauche dieß und das nicht zu lernen, in chronologiſchen Dingen Außerordentliches leiſten, zumal in Lebensjahren, in denen naturgemäß das Mechaniſche über das eigene Denken noch das Uebergewicht hat: wie denn z. B. ein Tertianer beſſer Zahlen memorirt als ein Primaner. Ich habe mich ſelbſt überzeugt, daß es möglich iſt, nicht bloß einzelne Schüler, ſondern eine ganze zahlreiche Claſſe, unter fünfzig Schülern etwa fünf ausgenommen, ohne Anſpannung zu einer großen Virtuoſität zu führen. Ich halte durchaus auf eine große Fülle von Kenntniſſen in dieſer Beziehung, erſtens weil überhaupt durch angeſtrengte Thätigkeit Luſt zur Sache erweckt wird, zweitens weil ohne reiches und feſtes chronologiſches Wiſſen bald alles hiſtoriſche Wiſſen in nebelhafte Vorſtellungen zerfließt, drittens weil überhaupt das größere Quantum leichter und ſicherer ſich dem Gedächtniß einprägt, als das geringere.

Dieſe letzte Behauptung mag ſonderbar erſcheinen, aber ſie iſt doch wahr und durch die Erfahrung beſtätigt. Wir haben uns bemüht, die Maſſe der zu memorirenden Zahlen zu vermindern, und ſie z. B. in unſerer Quarta etwa auf das Maß zu reduciren, welches in den kleinen Tabellen von Peter gegeben iſt. Wir ſind aber bald davon zurückgekommen; denn die Schüler lernten dieß Weniger viel unſicherer, als das Mehr; und ſo ſind wir wieder dahin zurückgekehrt, eine gewiſſe Continuität in die Zahlen zu bringen, und neben dem Bedeutenden, zu deſſen Halt und Stütze, auch weniger Bedeutendes lernen zu laſſen. Geſetzt, wir haben zwanzig Regierungszeiten vor uns: wird der Schüler leichter, lieber und ſicherer dieſe zwanzig, oder aber iſolirt die fünf wichtigſten lernen? Durch die Continuität eben kommt Fluß in den harten und ſpröden Stoff. Dazu kommt noch Eins. Das Gedächtniß verlangt eben ſo gut wie das Ohr eine gewiſſe Harmonie zwiſchen Wichtigem und Unwichtigem, zwiſchen Ernſt und Spiel; ja es hält ſcheinbar unbedeutende Dinge viel zäher feſt, als die großen und wichtigen Thatſachen. Man geſtatte dem Gedächtniß nur, hie und da ſeinen Neigungen zu folgen, und es wird ſich dafür anderweitig dankbar beweiſen. Das Gedächtniß iſt nicht ganz ſo mechaniſch, als man leicht glauben möchte. Es hat Geiſt und Willen, und kann durch Geiſt und Willen beherrſcht werden.

Was nun den hier ausgewählten Stoff anbetrifft, ſo halte ich noch immer meine alten Ueberzeugungen feſt. Ich würde die Geſchichte der Juden nicht hineinziehen, ſondern dieſelbe in die Stunden verlegen, wo ſie hingehört, nämlich in den Religionsunterricht. In der Mitte der profanen Geſchichte wird ſie entweder mit profanirt, indem ſie unter pro-

ſane Geſichtspuncte gebracht wird und eine Menge fremdartiger Begriffe an ſie gelegt werden; oder aber ſie ſteht fremdartig in ihrem Kreiſe; oder endlich es entſteht ein widerliches Zerrbild, indem heilige und weltliche Betrachtung mit einander vermiſcht werden. Auch der Herr Verfaſſer iſt den Gefahren nicht entgangen, welche der Verbindung weltlicher und heiliger Geſchichte folgen müſſen. Sodann halte ich die Aufnahme der Tagesgeſchichte, bis auf Bomarſund herab, für einen pädagogiſchen Mißgriff, obwohl ich ſehe, daß verehrte Männer ſich nicht überzeugen laſſen, wie ſehr ſie dabei die Aufgabe der Schule und die Natur der Jugend verkennen. Ich ſuche meine Zöglinge von dieſen Dingen wegzuweiſen und in eine ideale Welt feſtzubannen, um ihre Seele unentweiht von dem, was die Welt bewegt, in ſich geſammelt, gekräftigt und beruhigt zu erhalten. Ich will nicht davon ſprechen, daß ein Verſtehen der gegenwärtigen Geſchichte aus vielen Gründen nicht möglich iſt, wie ich bereits früher einmal in dieſen ſelbigen Blättern glaube erwieſen zu haben. Ich erinnere nur daran, daß man hierdurch die Jugend in Leidenſchaften hineinreißt, von denen man ſie befreien ſollte. Und ich erinnere daran, daß der beſtgemeinte Unterricht über dieſe Dinge keinen Damm geben wird gegen die Fluth, welche etwa andrängt, ſondern die Schutzmittel, welche die Geſchichte bieten kann, in der tiefen Einſicht der Vergangenheit, vorzüglich des Alterthums, nicht aber in der Kenntniß der gegenwärtigen Politik zu ſuchen ſein dürfte. Doch dieß ſind principielle Fragen, über die ich ungern herüber und hinüber rede.

Ich erwähnte oben, der Herr Verfaſſer ſuche den Schüler zu einer denkenden Betrachtung der Geſchichte anzureizen. Daß dieſe Betrachtung nothwendig ſei, iſt unbezweifelt; die Frage iſt nur, wie zu verhüten ſei, daß dieſelbe nicht in ein grund- und zielloſes Räſonniren und ſchöngeiſtiges Schwatzen umſchlage. Ein ſicheres Mittel hiergegen haben wir bereits erwähnt: es iſt die Forderung eines großen Quantums poſitiver Kenntniſſe. Ein zweites Mittel, welches der Verfaſſer auf äußerſt geſchickte Weiſe handhabt, iſt die Vorführung objectiver Gedanken, an denen der Schüler genug nachzudenken hat. Dieſe Gedanken ſind überaus ſcharf gefaßt und abgemarkt; ſie ſind, was ganz vortrefflich iſt, mit Zahlen bezeichnet. Die Zahl iſt hier, wie ſonſt überall, die Feindin alles Nebelhaften und Verſchwimmenden; ſie gibt dem Schüler von vorn herein das Gefühl, daß er nicht eine Reihe von zufälligen Einfällen, die kommen und gehen, vor ſich habe, ſondern die Reſultate ernſten und verſtändigen Nachdenkens. Sie bilden faſt das Gerippe einer hiſtoriſchen Abhandlung. Dieſe Seite der Lehrbücher von unſerem Verfaſſer halte ich für die glänzendſte unter allen.

Es ist noch ein Punct, der, wenn ich nicht irre, früher in Betreff des Lehrbuches besonders hervorgehoben ist, der der religiösen Betrachtung. Ich für meine Person finde deren in diesen Lehrbüchern theils zu viel, theils zu wenig. Ich kann mir sehr wohl eine Geschichte denken, welche ganz und gar von diesem Gesichtspuncte aus gefaßt wäre, und wollte Gott, wir hätten deren nur wirklich, statt daß die betreffenden Historiker sich daran genügen lassen, hie und da mit einer religiösen Beziehung hervorzutreten und die Geschichte vielmehr in einen religiösen Rahmen einfassen, statt sie von religiösem Geiste erfüllt werden zu lassen. Ich habe früher begrifflich festzustellen gesucht, wie sich diese religiöse Geschichte von der üblichen unterscheide, wenn sie wirklich ernstlich gemeint sei. Jene stellt Gott als das primum agens hin, sie betrachtet die Geschichte als eine That Gottes, als eine stetige Offenbarung seines Willens und seiner Kraft; die anderweitige Historie dagegen gelangt zu Gott in dem tiefsten Grunde, wo menschliche Kraft und menschliches Wissen nicht mehr genügt, die Geschichte zu erklären und zu fassen. Doch auch inmitten der Geschichte hätte von dem Verfasser mehr, als geschehen ist, die religiöse Idee und die religiöse Bewegung als Factor, als wirkende Kraft hingestellt werden können, so wie man andererseits sich entschließen muß, den Abfall und die Feindschaft gegen Gott als dämonisch treibende Gewalt einer Zeit scharf und klar hinzustellen. Ich vermisse das Erstere in der Geschichte der Reformation gleichwie in der der englischen Revolution; ich vermisse das Letztere in denjenigen Zeitaltern, welche sich völlig von Gott abgekehrt oder die göttliche Wahrheit durch menschliche Unwahrheit getrübt hatten. Das Princip der protestantischen Kirche sehe ich nirgends mit schneidender Schärfe ausgesprochen. In dieser Hinsicht hat mir der Verfasser durchaus nicht genug gethan; dagegen hätte immerhin das maskirte Hervortreten eines religiösen Bekenntnisses hinwegfallen, und die alte Geschichte nach wie vor mit dem Untergange des abendländischen Imperium geschlossen werden können. Denn die römische Kaiserzeit ist der Schluß der römischen Geschichte, die ohne sie ein Fragment ist. Die neue Zeit beginnt mit Recht da, wo das Christliche und das Germanische als historische Gewalten auftreten, nicht da, wo sie embryonisch noch von dem Alten umschlossen gehalten werden.

Wir wenden uns zu dem Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von Julius Werner Grashof (Essen, Bädeker 1854), welcher so eben in fünfter Auflage erschienen ist. Ein Buch, welches die fünfte Auflage erlebt, ist eigentlich kein Object der kritischen

Beſprechung mehr. Wenn ich alſo der an mich ergangenen Aufforderung nachkomme, dieſe neue Auflage den Leſern dieſer Blätter vorzuführen, ſo kann ich meine Aufgabe nur ſo verſtehen, daß ich prüfen ſolle, ob es auch jetzt noch zeitgemäß und ferner im Gebrauche zu erhalten ſei. Denn es iſt ſicher kein Zweifel, daß auch Bücher ihre Zeit haben und ſich ableben müſſen, und daß man, wenn dieſe Zeit gekommen iſt, ſie lieber ſterben laſſen ſollte, als durch gewaltſame Mittel und Umarbeitungen ſie kümmerlich forterhalten.

Ich halte das uns vorliegende Buch für eines der lebensfähigen, wenn ich auch an der Anordnung desſelben manches auszuſetzen hätte, namentlich aber dieß, daß die Continuität der Geſchichte hier auf eine höchſt nachtheilige Weiſe auseinandergeriſſen iſt, weil der Verfaſſer ſich durch ſein ſynchroniſtiſches Princip durchaus hat beherrſchen laſſen. So iſt der Schüler, der etwa die engliſche Geſchichte ſeit der Reformation überblicken wollte, genöthigt, ſie an mehreren Stellen zuſammenzuſuchen, nämlich Seite 145, 155, 168, 179, um es nicht noch weiter zu verfolgen. Um einer äußerlichen, oft wenigſtens äußerlichen Gleichzeitigkeit Genüge zu leiſten, wird dasjenige zerriſſen, was doch in der That nur in ſeinem Zuſammenhang und im Fluſſe der Ereigniſſe erkannt werden kann. Doch wie geſagt, das will ich nicht urgiren, auch nicht, daß der Verfaſſer die neueſte Geſchichte zwar nicht in der Schule vorgetragen, aber doch den Schülern zum eigenen Leſen in die Hände gegeben wiſſen will. Ich würde das Umgekehrte räthlicher finden, weil, was an ſich verderblich iſt, doch durch die Seele des vortragenden Lehrers geläutert ſeine Giftigkeit verlieren kann. Aber was ich als große Uebelſtände und Mängel des Buches abgeſtellt haben möchte, ſind beſonders zwei Stücke.

Erſtens iſt des hiſtoriſchen Stoffes für mittlere Gymnaſialclaſſen, denen doch dieſes Buch gewidmet iſt, viel zu viel, zuweilen mehr als Dietſch den obern Gymnaſialclaſſen zugemuthet hat. Ich greife in die Geſchichte des Mittelalters hinein. Ich finde Lantachar und Buzelin erwähnt (S. 90), mit denen ſich die letzten Reſte der Oſtgothen verbinden, in der longobardiſchen Geſchichte die ganz unwichtigen Regierungszeiten einer Reihe von Königen, desgleichen bei den Weſtgothen in Spanien. Hierzu treten dann byzantiniſche Kaiſer, weit über die Reihe der unmittelbaren Nachfolger des Propheten hinaus. In gleicher Weiſe ſetzt ſich dieſe Geſchichte von Seite 106 ab fort. Wenn man nun einmal den Begriff einer allgemeinen Geſchichte nicht aufgeben mag, ſo ſollte man wenigſtens doch dieſelbe nicht in dieſer allen Geiſt ertödtenden Weiſe vornehmen, und wo eine reich beſetzte

Tafel vor uns steht, nach diesen trockenen Brodrinden weisen. Das Zweite ist dieß, daß ein solches Buch nicht hinter seiner Zeit zurückbleibe, sondern durch seinen Gehalt Zeugniß ablege, daß es auf immer erneuten Studien ruhe. Ich habe die zweite Auflage dieses Leitfadens, welche 1835 erschienen ist, mit der jetzigen fünften verglichen, um zu sehen, wie der Verfasser Schritt für Schritt die großen und sichern Erwerbungen der wissenschaftlichen Forschung für sich und für sein Buch benutzt habe, und habe dessen nicht so viel gefunden, wie die Achtung vor dem hohen Zweck der Jugendbildung mir zu gebieten scheint. Man darf nur irgend welche Partie des Buches, welche besonders hiervon Zeugniß abzulegen hätte, aufschlagen, etwa die Anfänge der griechischen oder die der römischen Geschichte, um sich zu überzeugen, wie wenig der Verfasser seine Aufgabe erkannt habe. Dort figuriren als historische Personen Inachus um 1800, Achäus, Phthius und Pelasgus, Cecrops, Danaus, Cadmus, Pelops; hier mit geringen Ausnahmen die vorniebuhrische Geschichte. Dazwischen Unrichtigkeiten jeder Art, z. B. S. 57, daß Appius Claudius Cauder es sei, welcher den Hiero zum Frieden zwinge, daß der Seesieg der Römer bei Ekmomus der zweite im Kriege sei, daß Regulus von den griechischen Miethtruppen unter Xanthippus geschlagen sei, daß Hannibal als 76jähriger Greis gestorben sei; Scipio's Ermordung ist wenigstens sehr zweifelhaft; daß C. Gracchus zwei Jahre hinter einander Tribun geblieben, soll gegen alles frühere Herkommen sein. Diese Belege könnte ich bis ins Unendliche vermehren. In dieser Beziehung ist der Leitfaden von Grashof mit dem Grundrisse von Dietsch nicht im entferntesten zu vergleichen. Ich denke, der Verfasser werde groß genug von dem Zwecke eines Schulbuches denken, um sein Buch, behufs einer neuen Auflage, die nicht ausbleiben wird, einer gründlichen Revision zu unterwerfen, — sonst aber das Buch nicht zu erneuern, damit andere an seine Stelle treten können.

Die Lehrer der Realschule zu Annaberg haben sich, wie ich sehe, verbunden, eine Reihe von Schulbüchern mit einander zu bearbeiten; wenn alle diese Arbeiten der Weltgeschichte in Biographieen für höhere Schulen, herausgegeben von Dr. Moritz Spieß (Buchholz und Leipzig, bei Georg Adler 1855, 254 Seiten) ähnlich sind, so kann man ihrem Vorhaben nur den allerbesten Erfolg wünschen. Es liegt uns von dieser Weltgeschichte zunächst nur der erste Cursus vor: ihm werden zwei andere, in concentrisch sich erweiternden Kreisen, jeder für ein Jahr berechnet, nachfolgen, so daß in jedem Cursus eine Anzahl Biographieen, und zwar aus der ganzen Ge-

ſchichte, dem Knabenalter vorgeführt wird, jeder höhere Curſus aber den der früheren Claſſen mit umfaßt und umſchließt. So bietet uns nun dieſer erſte Curſus 47 Biographieen, von Hercules an bis auf Napoleon herab, 9 aus der griechiſchen, eben ſo viel aus der römiſchen, 19 aus der mittleren, den Reſt aus der neueren Geſchichte. Das Buch ſoll den Schülern in die Hand gegeben, von ihnen zu Haus gründlich durchgearbeitet, und die Lehrſtunde dazu benutzt werden, die Schüler das Geleſene wieder erzählen zu laſſen. Drei Viertel der Lehrſtunde ſind auf dieß Erzählen, das letzte Viertel zur Vorbereitung auf das neue Penſum beſtimmt. Die Geſchichte kann ſo wirklich zu einem Centralpuncte der ganzen geiſtigen Arbeit der Claſſe werden.

Ich freue mich gewiß ſo herzlich als irgend Jemand, hier einem friſchen Gedanken und Streben zu begegnen; ich würde mich noch mehr freuen, wenn die braven Verfaſſer dieſer Bücher wirklich im Stande ſein ſollten, dieſen Gedanken vollkommen durchzuführen. Ich glaube jedoch, es ſind mehr ſchöne Ideale, die ihnen vorleuchten, und die auch gewiſſen anderen Perſonen vorgeleuchtet haben, und ſie ſind ſich der Schranken noch nicht bewußt geworden, welche ſie von der Verwirklichung dieſer Ideale ſcheiden. Ich will die Erfahrungen nicht verſchweigen, welche ich ſelber gemacht habe.

Erſtens iſt in meinen Augen für dieſes Lebensalter, etwa unſere Serta, und kaum Serta, das Verhältniß des gedruckten Buches zum Lehrer gerade das umgekehrte, als es bei der Benutzung dieſes Buches gedacht iſt. Das heißt kurz, der Lehrer iſt dem Schüler alles, und das Buch nur eine Ergänzung des Lehrers; hier aber iſt umgekehrt das Buch Nummer Eins, und der Lehrer ſteht eigentlich nur da, um Buch und Schüler zu vermitteln. Das Wort, welches voll und friſch aus ſeiner lebensvollen Seele zu den Schülern dringen ſoll, kommt hier zu ihnen aus dem Buche. Dieß iſt das Eine. Zweitens wird dem Schüler eine Arbeit zugemuthet, die ſeiner Natur widerſtreitet. Er wird das Buch vielleicht gern leſen und ſich der hübſchen Geſchichten freuen; er wird es vielleicht, wenn er dieſer Natur iſt, raſch verſchlingen; aber er wird, wenn es ihm als Penſum gegeben wird, worauf er ſich vorzubereiten, und von dem er Rechenſchaft zu geben hat, keine Freude mehr an dem Buche haben; es wird ihm ſicher dasſelbe verleiden. Es wird dabei nicht anders gehen, als wo man eine ſolche bibliſche Geſchichte für die Religionsſtunde verwendet. Das ſchönſte und wärmſte Leben entflieht vor dem Buchſtaben, und die fähigſten Knaben verdummen leicht, wenn ſie derartige Partieen durcharbeiten und ſich einprägen ſollen. Dieß iſt das Zweite, weßhalb ich dieſem Verfahren

mich entgegen ſtellen würde. Drittens aber koſtet dieſe Methode viel Zeit, und es iſt, meines Erachtens, ganz und gar unmöglich, daß man bei mäßiger Stundenzahl dieſe 47 Biographieen im Laufe eines Jahres abſolviren könnte. Der erzählende Lehrer möchte es erreichen; der erzählen laſſende kann es nicht. Viertens endlich iſt es bei dieſem Verfahren vielleicht möglich, einen oder wenige Knaben dauernd zu beſchäftigen; für eine zahlreiche Claſſe, welche noch dazu verſchieden Begabte enthält, iſt es kaum möglich; denn es nöthigt überwiegend ſich an Einzelne zu halten, und läßt die Mehrzahl in Paſſivität, in tödtlicher Ermüdung. Dieß iſt die Beobachtung, welche ich in meinem Kreiſe gemacht habe, und welche mich nach der entgegengeſetzten Seite hin gerichtet hat: nämlich der friſchen, freien, ſich den Schülern und dem Augenblicke anſchmiegenden Erzählung aus dem Munde des Lehrers vor Allem andern den Vorzug zu geben, und beſonders darauf zu ſinnen, wie es zu bewirken ſei, daß die ganze Claſſe mit Sicherheit zur thätigen und lebendigen Theilnahme herangezogen werde.

Daher bin ich des Buches zwar wirklich froh, nur nicht zu dem genannten Zwecke. Es wird dem Schüler ein ſchönes und bildendes Leſebuch ſein. Mancher Lehrer, dem die Zeit zur Vorbereitung aus den Quellen zu kurz iſt, wird dieſes Buch gleichfalls mit Dank benutzen, und hiezu empfehle ich dasſelbe auf das angelegentlichſte.

Einem anderen Zwecke ſind die Geſchichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnaſien und Realſchulen von Dr. Eduard Cauer (Breslau, Trewendt und Granier, 1854, 64 Seiten) beſtimmt, von welchem mir bereits der zweite Abdruck zugegangen iſt. Sie enthalten das chronologiſche Material, deſſen Einprägung, wie der Verfaſſer mit Fug und Recht ſagt, dem Schüler zugemuthet werden muß, wenn die anderweitigen Ziele des geſchichtlichen Unterrichts erreicht werden ſollen. Es iſt allerdings ſehr in Vergeſſenheit gekommen, daß dieſe chronologiſche Sicherheit innerhalb gewiſſer Grenzen das eine Auge der Geſchichte ſei. Der Herr Verfaſſer hat uns nun ſehr brauchbare Tabellen geliefert, für die ihm Lehrer und Schüler Dank wiſſen werden. Was dieſe Tabellen vor ähnlichen Arbeiten auszeichnet, iſt dieß, daß, ſo weit es zu erreichen war, ein gewiſſer Zuſammenhang und eine Art von Gruppirung unter die zu memorirenden Zahlen gebracht iſt. Am meiſten iſt dieß in der alten Geſchichte geſchehen; vielleicht hätte es ſich aber auch für das Mittelalter und namentlich für die neuere Geſchichte noch entſchiedener durchführen laſſen. Die Leſer werden ſich geneigteſt an meine obigen Bemerkungen in dieſer Beziehung erinnern. Gruppirte

Zahlen machen die halbe Arbeit, wie ſporadiſch durch einander geworfene.

Eine ſehr bedeutende Erſcheinung in unſerem Kreiſe iſt das Lehrbuch der Geſchichte des Mittelalters vom Standpuncte der Cultur von Dr. Guſtav Zeiß (Weimar, Böhlau 1854, 571 Seiten), der zweite Theil des Lehrbuches der allgemeinen Geſchichte. Der Anfang dieſes Lehrbuches iſt 1850 erſchienen. Ich habe mich, bei Gelegenheit des erſten Theiles, bereits hinreichend über den Begriff einer allgemeinen Geſchichte vom Standpuncte der Cultur ausgeſprochen, leider, wie ich mich jetzt überzeugt halte, ohne damit viel Zuſtimmung erhalten zu haben. Ich bin jedoch heut wie damals der Anſicht, daß der Standpunct der Cultur ein der Hiſtorie fremder ſei, daß die Cultur keineswegs dem Gange der geſchichtlichen Ereigniſſe folge, und daß, wer jenen Standpunct einnehme, Gefahr laufe das Auge für das eigentlich Geſchichtliche zu verlieren. Ich will dieſe der begrifflichen Sphäre angehörende, ſehr in die Tiefe hinabführende Erörterung hier nicht wiederholen, ſondern ſtatt deſſen ſofort an die Betrachtung des uns vorliegenden Buches gehen.

Es beginnt dasſelbe mit einer Einleitung, welche in fünf Capiteln, 1. die Verbreitung der römiſchen Bildung über die Provinzen des Reiches, 2. die Celten in Gallien und Britannien, 3. die Germanen, 4. die Slawen und 5. die Anfänge des Chriſtenthums bis zum Beginne des Mittelalters behandelt. Für die völkerſchaftlichen Verhältniſſe hat dem Verfaſſer mit Recht das noch unübertroffene Buch von Zeuß als Führer gedient. Die Geſchichte der Germanen wird hier bis Odoacer geführt, das Hauptgewicht aber fällt auf die Culturverhältniſſe, welche in höchſter Ausführlichkeit dargelegt werden. Hiergegen tritt das Geſchichtliche ſehr zurück: auf die Kriege des Druſus z. B. fallen kaum ſo viel Zeilen als Kriegsjahre; die wichtigen hiſtoriſchen Fragen nach dem Urſprunge der neuen Völkerbünde, z. B. der Franken, werden ganz übergangen; Partieen, die namentlich bei Leo mit großem Intereſſe behandelt ſind, wie das Eindringen germaniſcher Heerhaufen in Spanien und das Verhältniß derſelben zu Radagaiſus Banden treten hier ganz in den Hintergrund; in welchem Verhältniß Sachſen, Jüten und Angeln zu einander geſtanden und dergleichen bleibt ganz unberührt. Wem es um ein Eindringen in die eigentliche Geſchichte dieſer dunkeln Zeiten zu thun iſt, bleibt völlig unbefriedigt, eben weil in den Augen des Verfaſſers die Cultur das Wichtige und Bedeutungsvolle iſt.

Der erſte Zeitraum des Mittelalters reicht nun von 476 bis 814.

Das erſte Capitel desſelben zeigt uns die Oſtgothen, die Vandalen, die Longobarden, die Burgunder und die Weſtgothen in ihren neuen Verhältniſſen. Dazwiſchen iſt auch das Vordringen der Slawen gegen Weſten und Süden eingeſchoben. Eine ſehr ausführliche Behandlung wird den Weſtgothen zu Theil. Im zweiten Capitel folgt das Reich der Franken unter den Merowingern, woran ſich Pipin und Karl der Große im dritten Capitel anreihen; das vierte Capitel fügt hierzu die Germanen des Nordens, Scandinavier und Angelſachſen. Das fünfte und ſechste Capitel ſind den Culturverhältniſſen dieſer neuen chriſtlich-germaniſchen Welt gewidmet. Den Schluß machen im ſiebenten Capitel Byzantiner und Araber. Es iſt ein Zeitraum, der dem Verfaſſer einen reichen und dankbaren Stoff geſpendet hat: eine ſich bildende und geſtaltende neue Welt, Völker in friſcheſter Thatkraft, Männer des Glaubens, welcher das Märtyrerthum ſucht, überall Leben, welches noch nicht Form oder Schranke gefunden hat, und keine Art von Hemmung erduldet. Der Verfaſſer richtet gleichwohl auch hier ſeine Blicke von dem Thatlichen ab auf das Zuſtändliche und die Verhältniſſe, und führt ſeine Leſer in das Detail derſelben ein, ſo weit es der Umfang ſeines Buches geſtattet. Hätte er nur auch, wie Löbell dazu den Weg gezeigt, Zuſtändliches in einzelnen markirten Thaten vorführen wollen. Seine Darſtellung erhält hierdurch eine gewiſſe Breite. Wie weiß dagegen Leo, den ich mit hohem Intereſſe unſerm Buche zur Seite gehalten habe, in wenig Worten das Bedeutende auszuſprechen! wie uns überall, in der Geſchichte der Völker, der Geſchlechter, der Verhältniſſe zu den Anfängen und Urſprüngen zu weiſen, und auch hier die geſchichtliche Bewegung in die Starrheit des Zuſtändlichen zu bringen! Ich will daraus unſerm Buche keinen Tadel herleiten; ich glaube nur, hieraus ergibt ſich, wie bedenklich es iſt, fremde Geſichtspuncte in eine Disciplin zu bringen.

Der zweite Zeitraum reicht von Karls des Großen Tode bis zum Beginn der Kreuzzüge, in ſieben Capiteln: 1. die Zeit der Karolinger, 2. Konrad und die Ludolfinger, 3. die Salier, 4. Italien und Frankreich, 5. Scandinavien und England, 6. die Araber und 7. das öſtliche Europa. Es gilt auch von dieſem, was von dem Frühern bemerkt iſt. Dankenswerth iſt die Ausführlichkeit, welche den italiſchen Verhältniſſen, beſonders der Bildung ſtädtiſch freier Gemeinden gewidmet iſt, wogegen manches Hiſtoriſche, z. B. die Geſchichte der erſten Capetinger bis Ludwig VII. ganz über das Knie gebrochen iſt.

Der dritte Zeitraum geht von 1096 bis 1273, der vierte von da bis zur Entdeckung Amerikas. Dort werden uns zuerſt die Kreuzzüge,

dann Deutschland bis auf den Regierungsantritt Rudolphs von Habsburg, dann die übrigen europäischen Staaten, ingleichen die Mongolen, endlich die Verhältnisse der Kirche, der bürgerlichen Welt, der Litteratur und des Handels; hier, gleichfalls in vier Capiteln, erst Deutschland, dann Frankreich, England, Italien und Spanien, dann die Staaten des Nordens und Ostens, endlich Litteratur und Kunst dieses Zeitraums vorgeführt. So bietet das Buch in allen seinen Theilen des eigentlich historischen Stoffes nicht mehr dar, als andere Lehrbücher, oft weniger, dagegen überall, in besonderen Abschnitten und mit dem Historischen untermischt, eine reiche Fülle von Culturgeschichtlichem, wie man sie selten so beisammen finden dürfte. Es scheint, Schlosser habe dem Verfasser als Vorbild gedient, wie ich denn auch wirklich im ersten Theile stellenweise große Uebereinstimmung zwischen diesem und dem Schlosser-Krieg'schen Buche wahrgenommen habe (ich erinnere an den Abschnitt über Agathokles). Aus dieser Uebereinstimmung und aus der Benutzung trefflicher früherer Arbeiten für ein Schulbuch bin ich weit entfernt, einen Vorwurf herzuleiten; aber für den Geschichtslehrer liegt der Wunsch nahe, auf die Quellen verwiesen zu werden. Die Darstellung des Buches ist klar und ebenmäßig; nur wünschte ich, daß die Sprache weniger breit, frischer und ergreifender wäre. Ich vermuthe, Lehrer werden sich gern daraus unterrichten; für Schüler dürfte es sich weniger eignen.

Wenn ich nun aber frage, wozu diese Belastung der Geschichte mit diesen Stoffen, so weiß ich in der That keine rechte Antwort zu finden. Die Litteratur wird zu viel besserem Verständniß in den deutschen Stunden gebracht werden, das Kirchliche hat bereits in den Religionsstunden seinen Ort. In die Geschichte gehören Kirche und Litteratur nur eben, insofern sie als Gewalten in derselben aufgetreten sind: alles Weitere sollte aus ihr verbannt werden. Staatliche und nationale Bildungen dagegen gehören in sie, nur daß man nicht all und jedes, was in die Archäologie gehören würde, hier mitnehmen zu müssen glaube. Unsere Vorfahren, unter denen ich Spittler als einen der Vollendetsten nenne, haben nicht gemeint, in die Geschichte all und jeden Stoff mit hineinziehen zu müssen, sondern haben sich beschränkt, und in dieser Beschränkung Unsterbliches geleistet; niemand wird Pütter, Spittler, Heeren aus der Hand legen ohne Befriedigung, während unsere Zeit, mit ihrem selbstgemachten Begriff von Geschichte, uns durch wüste Massenhaftigkeit erdrückt. Wir bedürfen Sonderung, Scheidung, Schärfung. Möchte doch Jemand sich entschließen, zu den Büchern, die sich drängen, eins zu fügen, welches sich zum Ziel setzte,

die Geſchichte im ſtrengſten Sinne zu erfaſſen, und die Jugend zu den friſchen Quellen unſeres geſchichtlichen Wiſſens zu weiſen! Bei all dem geſtehe ich dem vorliegenden Buch ſeine Verdienſtlichkeit und Brauchbarkeit zu.

Hiernächſt begrüßen wir als einen alten lieben und werthen Bekannten den Leitfaden beim erſten Unterricht in der Geſchichte in vorzugsweiſe biographiſcher Behandlung und mit beſonderer Berückſichtigung der deutſchen Geſchichte von Dr. Joſeph Beck, welcher ſo eben in achter Auflage, Karlsruhe bei G. Braun, erſchienen iſt. Es iſt geblieben, wie es war, und ſo kann ich mich deſſen enthalten, hier zu wiederholen, was ich früher daran ausgeſetzt habe. Wohl aber kann ich Jedem, der ſich an ſeinem pädagogiſchen Tacte, wie er ſich in der ganzen Einrichtung des Buches kund thut, ingleichen an der edelſten Popularität der Sprache, und reiner und ſchöner Humanität und Milde einmal recht erquicken will, nur rathen, dieſes Buch in die Hand zu nehmen — und es dann, wenn es in den Lehrplan ſeiner Schule paßt, den Schülern in die Hand zu geben. Ich glaube, daß es für eine Quinta wohl geeignet ſein dürfte.

Nach dieſen für die Schule ſpeciell beſtimmten Büchern nenne ich ein Buch, welches Kenntniß des deutſchen Lebens und vaterländiſchen Sinn bei Jung und Alt zu fördern eben ſo beſtimmt wie geeignet iſt, nämlich die Norddeutſchen Freiheits- und Heldenkämpfe von Dr. J. C. Kröger. Erſter Theil. Leipzig, Brandſtetter 1854. Preis 1¼ Rthlr. (396 S.)

Ich bin allerdings auch der Anſicht, daß auch einzelne Theile unſeres ſchönen Vaterlandes reichen Stoff genug darbieten, aus dem alle kommenden Geſchlechter Liebe zum heimatlichen Boden ſaugen und ſich zu edler vaterländiſcher Geſinnung bilden können; aber ich wünſchte dann, daß dann der Kreis wirklich eng begrenzt wäre, aus welchem dieſe Stoffe genommen würden; daß die Einheit keine ideale oder willkührlich fingirte wäre, wie es hier doch offenbar Norddeutſchland iſt, ſondern eine reale, von ſcharfer Grenze umzogene. Miquèl hat in dieſer Beziehung vor mehreren Jahren ſehr ſchöne und ſehr beherzigenswerthe Worte geſprochen, in ſeiner Schrift: „Wie wird die Volksſchule national?“ und ſich dabei auf den ſächſiſchen Stamm beſchränkt, in deſſen Mitte er ſelber ſteht. Norddeutſchland iſt zu weit, zu wenig feſt umgrenzt, zu wenig von einer innerlichen Stammeseinheit erfüllt, zu wenig durch ein ſpecielleres Intereſſe verbunden, zu wenig von näheren Sympathieen erfüllt, als daß eine Abſonderung norddeutſcher Freiheits- und Heldenkämpfe eigentlich gerechtfertigt wäre. Man erhält alſo

bei dieſen Bildern nie das Gefühl, daß dieſelben innerlich zuſammengehören und ein Ganzes bilden, ſondern muß immer daran denken, daß ſie willkührlich an einander gereiht ſind, wie denn z B. gar kein Grund vorhanden war, Schleſien ſo wenig dabei vertreten ſein zu laſſen, während Cimbern und Gothen hier einen Platz gefunden haben. Doch es iſt auch das ſchon ein gutes Zeichen, daß ein Verfaſſer, der für das Volk zu ſchreiben unternimmt, mit Beſchränkung beginnt; wäre dieſe Beſchränkung nur eine noch engere und feſtere geweſen. Ein kleiner Umkreis hat Schätze genug, wenn man nur in die Tiefe graben will. Und wenn man dem Volke zu Herzen ſprechen will, und beim Volke Intereſſe für Geſchichte erwecken will, darf man den Boden nicht verlaſſen, in den es mit ſeinen Erinnerungen, ſeinen Verhältniſſen gewurzelt iſt. Ein ſolches Buch für das Volk zu ſchreiben iſt eine der allerſchwerſten Aufgaben, die es zu löſen gibt, und das erſte gelungene Werk wäre eines königlichen Preiſes werth. Ich habe es verſucht, und für mich zu ſchwer gefunden; zu ſchwer, wo ich doch auf engem Raume, mehr als je vielleicht ein anderer nach mir, des Stoffes mächtig war. Unſere Väter haben uns hierin weit überragt. Doch vielleicht wirkt dieß Wort, beſſere Kräfte zu erwecken.

Die Wahl des Stoffes iſt eine ſehr zweckmäßige: es ſind wirkliche Freiheits- und Heldenkämpfe, welche hier vor unſer Auge treten: am ergreifendſten ſind ſie da, wo ſie aus beſchränkten Kreiſen entnommen ſind, wo ſie der großen Weltgeſchichte zu fern liegen. Ich rechne dahin beſonders die Kämpfe der Frieſen und Dithmarſchen, die Hanſe und den Herzog Bugslaff von Pommern, ſo manche einzelne Heldenthat und Treue bis zum Tode, die hier ihren Ehrenkranz erhalten hat. Was der Geſchichte des deutſchen Vaterlandes als großen Ganzen angehört, mag man doch lieber dieſer überlaſſen. Dagegen vermiſſe ich ungern die Aufnahme mancher Sage über die Vorzeit, z. B. wie ſie die Sachſenchronik über die erſten Kämpfe zwiſchen Sachſen und Thüringer liefert. Auch hätte mehr als hier geſchehen iſt, die Eigenthümlichkeit norddeutſchen Lebens in Feld und Haus, in Stadt und Land, in Zünften und Gewerken, im Leben und im Sterben geſchildert werden können. Es ſind dieß Dinge, welche ſich ſchwer aus Büchern ſammeln laſſen; ein Theil davon erhält ſich in uralten Einrichtungen und Gebräuchen, ein Theil lebt in matter Erinnerung fort, ein Theil iſt aus vielen vereinzelten Nachrichten, etwa in Chroniken, zuſammenzuſtellen; aber ſo ſchwer es erſcheinen mag, dieſe Stoffe zu ergreifen, ſo iſt es doch möglich, die Grundanſchauung zu gewinnen, wenn man an einer Stelle nur völlig einheimiſch zu werden ſich bemüht. Hat man erſt die Einheit erlangt, ſo

macht die Sammlung der Differenzen geringere Mühe. Von dieſem Centrum läßt ſich forſchend nach allen Seiten hin vordringen. Dem Verfaſſer hat, wie ich glaube, dieſer Mittelpunct gefehlt.

Die Darſtellung iſt friſch, lebendig und anregend; ſie iſt jedoch nicht, wie ich es mir denke, die wahrhaft volksthümliche, welche zu allen Zeiten, in der Bibel, im Herodot, in den deutſchen Sagen, in den nicht auf Nachahmung ruhenden guten Chroniken, immer dieſelbe geweſen iſt, glaubensvoll, tiefinnig, ohne gelehrten Prunk, ohne kunſtvollen Bau der Rede, die Natur nachahmend oder ihr bewußtlos folgend, ganz der Sache hingegeben. So ſchreibt der Verfaſſer zu tendenziös; wie oft fallen ſeitwärts Hiebe auf Napoleon! Hierdurch zerſtört er ſelbſt die Unbefangenheit des Leſers und ſchadet ſeiner eigenen Abſicht. Denn die Erfahrung lehrt, man wirkt nie weniger patriotiſch, als wenn man recht patriotiſch zu wirken ſich das Anſehen gibt. Das ſicherſte Mittel, die Gläubigkeit zu zerſtören, iſt, die Tendenz auf die Gläubigkeit ſehen zu laſſen.

Dieß iſt es hauptſächlich, was ich den Verfaſſer behufs des zweiten Theils zu beachten bitte: 1. ſich auf einen engeren Raum zu beſchränken, 2. nicht in den Kreis der deutſchen Geſchichte überhaupt hineinzugreifen, ſondern der zu laſſen, was ſie hat, 3. die Sprache und Darſtellung des Volkes zu erkennen und zu verwenden. Geſchieht das, ſo kann ſein ohnehin ſchon erfreuliches Buch der Anfang einer neuen, uns noch faſt ganz mangelnden hiſtoriſchen Litteratur werden.

Endlich will ich noch kurz der Deutſchen Geſchichtsbibliothek für Leſer aller Stände gedenken, welche Dr. O. Klopp in Hannover bei Rümpler erſcheinen läßt. Der erſte Band iſt 1853, der zweite 1854 erſchienen, jeder 384 Seiten ſtark. Der Preis jedes Bandes iſt 1 Thaler. Es liegt im Plan dieſer Bibliothek, durch eine Reihe von Heften eine fortlaufende größere hiſtoriſche Darſtellung geben zu laſſen, wie denn z. B. eine Geſchichte des erſten Kreuzzuges ſich durch beide Bände hinzieht. Ich kann den Nutzen dieſes Verfahrens, es wäre denn für den Verleger, nicht einſehen. Wer zwei Jahre an dieſer Geſchichte eines Kreuzzuges leſen ſoll, muß endlich die Geduld verlieren, wenn er anders welche zu verlieren hat. Warum nicht lieber dieſe Geſchichte als ein Ganzes für ſich geben? Neben dieſer Erzählung gehen denn nun eine Reihe kleinerer her, welche, offen geſtanden, auch der Geſchichtsbibliothek ihren Werth geben müſſen. Denn die Darſtellung des Kreuzzuges iſt wirklich eine Arbeit, wie ſie nur Jemand ſchreiben konnte, der Sybel's Geſchichte nie in Händen gehabt, und keine Ahnung davon hat, wie in der traditionellen Geſchichte desſelben Geſchehenes,

Sage und Erdichtung zu einem Ganzen verwoben ſind. Man wird hier auf alle jene Geſchichten, z. B. von dem däniſchen Prinzen Swen und der Florine ſtoßen. Für wen iſt dieſe Arbeit nun? Das wagt man dem deutſchen Publicum zu bieten? Ich habe nichts dagegen, daß man die hiſtoriſche Sage werth halte, nur darf ſie nicht eben als Sage vor uns treten wollen. Dagegen iſt unter den kleineren Sachen manches Hübſche. Ich rechne dahin aus dem erſten Bande die Artikel: der Donnerſtag, die Victualienbrüder, Wallenſteins Tod; aus dem zweiten: die Veränderung des Rathes in Speyer, beſonders Meindert van Thienen, ein Artikel, den Miquél beigeſteuert hat, die Darſtellungen aus den Kämpfen der italieniſchen Städte im dreizehnten Jahrhundert, und ſo noch andere. Es gilt auch von dieſen Artikeln, was ich oben bei Gelegenheit des Kröger'ſchen Buches geſagt habe: je weniger der Leſer ſie bereits in ſeinen Büchern über allgemeine Geſchichte findet, ferner je mehr ſie an und für ſich ein Verſtändniß und einen Werth haben, deſto beſſer. Im Ganzen iſt die Wahl gut getroffen; Einzelnes, wie der Tod des Major André, fehlte beſſer; die Memoiren der Markgräfin von Bayreuth würde ich nicht werth halten, etwas aus ihnen zu entnehmen, denn ſie haben keine Art von hiſtoriſcher Glaubhaftigkeit.

So wie die Geſchichtsbibliothek jetzt ſteht, wünſche ich ihr Fortgang, wenn nicht ſo horrible Mißgriffe, wie bei der Geſchichte des erſten Kreuzzuges, gemacht werden. *

Greiffenberg, Januar 1855. Dr. Campe.

---

* Die vorliegenden zwei Hefte des Jahrgangs 1855 enthalten an kleineren Stücken: G. W. von Leibnitz; die Thronbeſteigung Katharinas II. 1762; die ehemaligen Kriegsflotten des deutſchen Reichs; James Watt. Der Aufſatz: die Reunionen Ludwigs XIV. und der Raub von Straßburg geht durch beide Hefte. L.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 8. August. 1855.

I. Abhandlungen.

Ueber den Elementarunterricht in den alten Sprachen, zunächst im Lateinischen.

Von Professor H. Schweizer in Zürich.

Der Unterricht in den alten Sprachen, d. h. nach hergebrachtem Sprachgebrauche im Lateinischen und Griechischen, voraus, sehen wir auf die allgemeinere Sitte, der Unterricht im Lateinischen, ist ein so wichtiges und umfassendes Gebiet in unsern höhern Lehranstalten, Gymnasien und Realschulen, daß es sich jederzeit und besonders, wenn anderweitige und andersartige Lehrobjecte mit unabweisbarer oder wenigstens unabweisbar scheinender Gewalt sich herandrängen, recht sehr der Mühe lohnt und gar heilsam ist ihm die Aufmerksamkeit in vollem Maße zuzuwenden und seine Fruchtbarkeit und Fruchtbarmachung ernst ins Auge zu fassen. Nicht so unwesentlich, als es manchem scheinen möchte, ist der Umstand, daß dieser Unterricht in der Schule alt eingebürgert und seine Einbürgerung ohne Gewalt in der einfachsten und natürlichsten Weise erfolgt ist; lehnte sich doch einstmals auch die germanische Bildung und die Gelehrsamkeit unmittelbar an die kirchliche an, und waren es doch wesentlich diese sogenannten classischen Studien, welche im spätern Mittelalter zumal ein neues Licht über die Welt heraufbrachten. Darum verkennt auch heute noch nicht, wer tiefer nachdenkt und wen das Getriebe der Gegenwart nicht völlig übertönt, den hohen innern Werth, welchen die Kunde der beiden antiken Sprachen unter verschiedenen Gesichtspuncten hat. Wir scheuen uns nicht, wenn wir auch späterhin nur vom Elementarunterrichte in diesen Sprachen und zunächst im Lateinischen sprechen wollen, doch einzelne dieser Gesichtspuncte hervorzuheben oder ihre Anschauung aufzufrischen. Gehen wir erstens auf die unmittelbar sich darbietende Praxis ein, wie soll der

Theologe und Juriſt ohne die fragliche Kunde zum ſichern Ziele gelangen? Das läugnet doch ſelbſt in unſerer ab- und nachſchreibeſeligen Zeit keiner, daß erſt das Forſchen in den Quellen und das Vermögen und die Kunſt zu ſichten und zu prüfen über das banauſiſche Treiben hinausführt. Was ſollen wir von dem Theologen halten, der der antiken Religion und Philoſophie unkundig iſt und ſo keine irgendwie zulängliche Kenntniß der Vorſtufen ſeiner Wiſſenſchaft in ſich trägt? Es gibt freilich der Oberflächlichen und vielleicht wirklich patriotiſch Geſinnten genug, welche da meinen, das römiſche Recht ſei ein veralteter Plunder und ſein Studium ſei für die Höhe unſerer Zeit unnütz; die aber ihr Urtheil tiefer und weiſer faſſen, finden, wohl habe das Recht, ähnlich wie Sprache und Religion, eine reiche Entfaltung durchzumachen, aber es gebe Völker und Zeiten, in denen Geſchicke und Anlagen eine gewiſſe geiſtige Richtung in beſonders hohem Maße gefördert, und ſo ſei denn das römiſche Recht eine ſo klare, conſequent durchgeſtaltete und abgeſchloſſene Schöpfung, daß ſie, geſetzt auch, ihr geſchichtlicher Einfluß auf die neue Welt wäre geringer, den Werth eines großen Beiſpieles nie verlieren könne. Selbſt der Naturforſcher und Mathematiker kennen wir genug, die es noch nie gereut hat, ſich durch tüchtige Gymnaſialbildung in den Stand geſetzt zu haben, geſchichtlichen Aufſchluß mit eigenen Mitteln zu holen. Welche Macht namentlich römiſche Staats- und Lebensanſichten heute noch bei einem germaniſchen Bruderſtamme, deſſen wir uns wahrhaftig nicht zu ſchämen brauchen, ausüben, wollen wir hier nicht weiter ausführen. — Ein allgemeiner Geſichtspunct iſt der, daß dieſe alten Sprachen Schlüſſel und Weg ſind zum Eintritte in eine ewig friſche Litteratur, von welcher nicht nur die modernen Litteraturen ſammt und ſonders reich durchſchwängert ſind, ſo daß deren hervorleuchtendſte Schöpfungen ohne jene nicht vollſtändig begriffen werden, ſondern welche auch an ſich ein wunderbarer Spiegel der Gedanken und des Fühlens der in der Weltgeſchichte bedeutendſten, intelligenteſten und thatenreichſten Völker, ſicher wenigſtens der alten Welt, iſt. Welche Kraft hier ſonderlich im griechiſchen Geiſte treibt, dürfen wir nicht wiederholen. Aber können denn hier nicht Einzelne einer großen Menge die Mühe erſparen, mit welcher wir uns zu dem Heiligthume hindurch arbeiten müſſen? Sind denn nicht der gut genannten Ueberſetzungen ſchon viele da und mehren ſich tagtäglich? Gründlich haben dieſe nicht abgeholfen und gründlich werden ſie nimmer abhelfen, exiſtiert doch die Litteratur nicht ohne Sprache und Rhythmus. Die Sprachen haben ja eben das große Eigenthümliche, daß ſie das Allgemeine nicht nur nach Stämmen und Völkern,

ſondern ſelbſt nach Familien und Individuen ſpecialiſieren, und auch derjenige, welcher in der andern Sprache der Weſenheit nicht auf den Grund ſieht, empfindet, lieſt er, nachdem er die Ueberſetzung bei Seite gelegt, eine ahnungsreiche Freude, die ihm ſeine Mühe wohl vergilt, um ſo mehr, wenn dieſe andere Sprache nicht zwar eine dummer Weiſe ſogenannte todte, aber eine der Entwickelung der Neuzeit vorausgegangene, zweifelsohne jugendlichere und ſinnlich friſchere iſt. Je näher Sprachen und Litteraturen an unſere Zeit heranrücken und jene ihr altes Gewand abſtreifen, je mehr ſich die Völker miſchen und mengen, je mehr die Nationalität durch den Einfluß des Chriſtenthums und Handel und Wandel dem Kosmopolitismus entgegen kommt, um ſo mehr wird das Verſtändniß ein allgemeineres und leichteres. Wollen wir aber fürderhin es Vielen vergönnen, in die volle Geſchichte und das reiche Leben der Hellenen und Römer auf's neue hineinzuſchauen, es ihnen vergönnen, ſo viel möglich die Entfaltung und den Kreislauf des Menſchengeiſtes zu belauſchen, was denn doch, meinen wir, ein nicht geringeres Intereſſe hat, als die außermenſchliche Natur mit ihren wunderbaren Kräften und Geſetzen zu erforſchen, wollen wir ihnen ein heilſames Mitgift gegen den Hochmuth, als ſei die Gegenwart alles, ins Leben hinaus darreichen, dann darf der Unterricht in den alten Sprachen nicht aus ſeinem Rechte geſchoben werden. — Weit ausführen könnte ich nun den dritten Geſichtspunct, daß ohne vorausgegangene ſorgfältige Pflege der claſſiſchen Studien nimmer eine vergleichende Sprachwiſſenſchaft und, was Großes damit alles verbunden iſt, möglich geworden wäre; ſie hätte nicht geſchaffen und hätte nicht verſtanden werden können. Jakob Grimm baute auf dieſem Fundamente; wie viel mehr hängt der Genuß von Diez's Forſcherfrüchten von der Kunde der alten Sprachen ab. Er hat es meiſterlich gewieſen, daß, wer einigermaßen des Charakters der romaniſchen Sprachen ſich bewußt werden will, vor allem die römiſche oder lieber lateiniſche lernen ſoll. Aber nicht minder ſicher iſt es, daß die Einſicht ſelbſt in's Deutſche, welches nicht ſo unmittelbar mit dem Griechiſchen und Lateiniſchen zuſammenhängt, erſt durch ihr Studium gewonnen wird. Erſt die ſcharfe Vergleichung mit dem entferntern Gleichartigen läßt uns aus der Unmittelbarkeit heraustreten und führt uns zum klaren Bewußtſein. Iſt einmal die vergleichende Sprachwiſſenſchaft über den Formenorganismus hinausgetreten und hat allſeitig die Satzbildung und Satzfügung durchdrungen, dann wird ſie neue Triumphe feiern. Aber ſteigen wir von der Höhe der Wiſſenſchaft, welche übrigens ohne die Schule keine Geltung erhielte, herab zur praktiſchen Nützlichkeit, wer läugnete es,

daß, wer auch nur Latein gelernt, ungleich raſcher ſich des Stoffes und der Formen der modernen Sprachen bemächtigt; daß derjenige, deſſen Sinn und Tact durch die ſcharfe römiſche Lehrerin gewetzt iſt, die grammatiſchen Erſcheinungen jener nicht nur viel ſchneller erfaßt, ſondern auch beharrlicher feſthält. Alſo auch aus dieſem ſo zeitgemäßen Grunde darf das Latein wenigſtens ſelbſt aus Realſchulen nicht verſchwinden.

Gleichgiltig iſt es aber keineswegs, *wie* unſere Schüler zu dieſen Kenntniſſen hingeführt werden. Nicht nur iſt es darum nicht gleichgiltig, weil eine ungeſchickte Leitung des Elementarunterrichtes ſelbſt den Beſten und Strebſamſten oder gerade den Beſten und Strebſamſten die Sache für immer oder doch auf eine Zeit lang verleiden kann; es kann auch der Lehrling ſelbſt, abgeſehen von dem ſachlichen Stoffe, der ihm da geboten wird und der ihn über ſeine Mühen leidlich hinaushebt, in ſeinem Geiſtesleben und der ſprachlichen Anſchauung mehr und minder gefördert; es kann hier ein mehr oder minder feſter Grund gelegt werden für zukünftige überraſchende Aufſchlüſſe, oder es kann die mechaniſche Einübung der Formen, welche ein munterer Lehrer immer noch lebendig und ſogar unterhaltend zu machen weiß, nicht nur als *eine* der Hauptſachen, ſondern als *die* Hauptſache erſcheinen. Wo ſoll das am Ende hinaus? Die *vergleichende Grammatik* hat in den letzten Jahrzehnten ſo reiche Früchte zu Tage gefördert, ſo ſehr ganze Biegungsſyſteme und einzelne Bildungen ins Licht geſtellt und unter Schwankendem ſo manche ſichere Wahrheit aufgedeckt, daß es uns faſt als Sünde vorkommt, ſie von der Schule völlig fern zu halten. Dazu hat die jüngſte Zeit auch auf dem ſpeciellen Sprachgebiete der alten Sprachen, namentlich auch des Lateiniſchen, ſo vieles zu Tage gefördert, wodurch eine falſche Ueberlieferung, die oft gar nicht einmal ſo ehrwürdig grau iſt, den verdienten Untergang findet, daß davon ſelbſt im erſten Unterrichte Nutzen zu ziehen als Pflicht erſcheint. — Es iſt kein junger Brauſekopf, der ſo ſchreibt, welcher eben erſt von der Univerſität heimgekehrt ſein Bißchen Wiſſen an den Mann bringen möchte, wie er kann, und die Schule zum Tummelplatze ſeines unreifen Erwerbes macht; es iſt einer, der dem vierzigſten Jahre nahe ſteht und eine mehr als zehnjährige Erfahrung gemacht, der wähleriſch iſt in dem, was er ſeinen Jungen bietet, aber mit dem Wenigen, was er ihnen aus jenem lebendigen Borne zuſchöpft, nicht nur ihnen Wahrheit ſtatt des Irrthums zu bieten und das innere und äußere Auge für Beobachtung und Nachdenken auf dieſem reichen und ſinnigen Gebiete zu ſchärfen ſtrebt, ſondern auch die vollſte Ueberzeugung gewonnen hat, daß er

damit das Fortſchreiten der Schüler in der Erwerbung des Sprachſtoffes ſehr bedeutend fördert. Es können an dieſem Orte natürlich nicht alle Einzelnheiten ausgeführt werden, die hier zur Anwendung kommen; wir ſind es zufrieden durch ſchlichte Andeutung ein etwelches Bild unſeres Elementarunterrichtes zu geben. — Voraus die Bemerkung, daß in unſerm Gymnaſium der Unterricht im Lateiniſchen erſt mit dem Antritte des zwölften Lebensjahres beginnt und auf dieſe Altersbeſtimmung mit einer ſonſt kaum irgendwo vorkommenden Strenge gehalten wird. Zweitens iſt zu ſagen, daß das erſte Lehrbuch, welches wir hier anwenden, noch immer Grotefends Elementarbuch iſt. Wir haben viele Elementarbücher geprüft und ſind immer wieder auf dieſes zurückgekommen, wenn wir auch ſeine Mängel keineswegs verkennen; es iſt das Buch, das unter einem verſtändigen Lehrer gerade Knaben von dem oben bezeichneten Alter am ſchnellſten zu einem erſprießlichen Ziele führt. Der Uebungsſtoff iſt nicht unüberſehbar, daß der Knabe davor erſchrecken müßte; der Inhalt desſelben iſt nirgends flach oder gar kindiſch, wie ihn uns manche andere Lehrbücher bieten; grammatiſch iſt er ſo geordnet, daß außer den Haupterſcheinungen der Formenlehre auch die der Satzlehre ſo weit zur Anſchauung kommen, daß nach deſſen Durcharbeitung ganz bequem ein leichterer Schriftſteller vorgenommen werden kann. Je nach der größern oder geringern Schwierigkeit des Einzelnen und nach der größern oder geringern Befähigung der Claſſe hat der Lehrer mündliche Uebungen hinzuzufügen, wie er es denn überhaupt mit Geſchicklichkeit dahin bringen ſoll, daß das Buch nicht ſo durchaus als Hauptſache erſcheint. So iſt's denn uns gerade nicht unerwünſcht, was von andern und auch dem trefflichen Mager getadelt worden, daß die Formenlehre und die betreffenden Theile der Satzlehre nicht unmittelbar in die Leſeſtücke eingeflochten ſind: die Darſtellung an der Tafel zuerſt durch den Lehrer, dann durch den Schüler ſelbſt iſt viel lebendiger, und wo anders, als der Verfaſſer will, gelehrt wird, da iſt es höchſt ungereimt, zuerſt das Falſche zur Anſchauung zu bringen.

Im Vorigen iſt nun ſchon enthalten, daß wir, wie hoffentlich heutzutage alle andern, die Elemente des Lateiniſchen am Satze zur Anſchauung bringen und daran nach beſtem Wiſſen und Können, möglichſt übereinſtimmend mit dem daneben gehenden deutſchen Unterrichte, die einzelnen Satztheile als ſolche klar zu machen ſuchen. — Zur Einleitung bringen wir nicht etwa gelehrte Notizen über Sprachenverwandtſchaft u. ſ. w. vor, ſondern behalten derartige Winke auf geeignetere Zeiten, die oft erſt ans Ende des zweiten Jahres fallen, wo ſchon reicher Stoff

geſammelt und geordnet iſt, und die Schüler etwa mit dem Geſetze der Lautverſchiebung in beſtimmten Beiſpielen überraſcht werden. Da haben ſolche hingeworfenen Bemerkungen einen eigenthümlichen Reiz, und oft habe ich in dergleichen Momenten heitere Freude auf dem Geſichte voraus der beſſern Schüler leuchten geſehen. Auch Laut- und Accentlehre hält uns anfänglich nicht lange auf; doch muß des Leſens wegen bald auf weſentliche Abweichungen namentlich vom Neuhochdeutſchen aufmerkſam gemacht werden, und das kann ſchon ohne Gefährde auf mehr rationelle Weiſe geſchehen. Wie das erſte Mal der Name Cajus erſcheint, laſſen wir entſchieden Gajus leſen und fügen die Bemerkung bei, daß in gar alter Zeit — dieſe iſt namentlich durch Mommſen feſt beſtimmt worden — das c bei den Römern wie ein g gelautet und daneben ein k exiſtiert hätte, es habe ſich aber der Laut g allmählich verhärtet und ſo ſei k meiſt unnöthig geworden; als mit der Zeit der weiche Laut g wieder zur Geltung gelangt, da habe man dem c zu deſſen Bezeichnung ein kleines Schwänzchen angeſetzt und ihm eine Stelle im Alphabete angewieſen. Gelangen die Schüler ſpäter — bei uns ſchon in der zweiten Claſſe — zum griechiſchen Alphabete, ſo iſt es leicht, ihnen mit einem Worte ein neues Licht aufgehen zu laſſen, noch ein helleres, gelangen ſie einſt zum hebräiſchen. Was braucht's dann noch in den oberſten Claſſen eines langen Beweiſes, daß die vier erſten Laute im Alphabete die Grundlage des ganzen Lautſyſtems bilden, und welch' eine andere Bedeutung gewinnt z. B. da das Lautverſchiebungsgeſetz, mit welchem, da es auch geſchichtlich und, ich möchte ſagen, ethiſch ſo bedeutſam iſt, wenigſtens kein deutſcher Studierender unbekannt ſein ſollte? Ebenſo laſſen wir nicht ii, iis, dii leſen, ſondern corrigieren dafür ei, eis, dei mit der einfachen Bemerkung, daß die Römer nicht gerne zwei i oder zwei u auf einander folgen laſſen. Bei dieſem Falle können wir leicht ſo verfahren, da in allen Grammatiken auch die e-Formen mit verzeichnet ſind; für u läßt ſich dasſelbe zu etwelcher Anſchauung bringen, ſobald im Leſebuche einmal cum für quum erſcheint. Schon von Anfang an muß auf die Ausſprache von c vor ae, oe ꝛc. und von ti mit folgendem Vocale aufmerkſam gemacht und da das reine oder mit andern Lauten zu Miſchvocalen verſetzte i in ſeiner Wirkung klar hervorgehoben werden. Was uns dabei vorſchwebt, das beſondere Zeichen für c vor den ſpitzen Lauten im Umbriſchen, das σι gleich ti im Griechiſchen, die Vorgänge in den romaniſchen Sprachen, das alles führen wir natürlich in der Schule nicht an. Ebenſowenig laſſen wir uns tiefer ein über die eigenthümlichen Aſpirationen qu und su. Im Laufe des Unterrichtes müſſen ſchon während der erſten Jahre manche andere Eigenthümlichkeiten von

lateiniſchen Lauten und Lautverbindungen faſt unwillkürlich auffallen, und es iſt ſehr förderlich, daß auf Erkenntniß und Anwendung derſelben gehalten werde. Sehr frühe lernen die Knaben s als Nominativzeichen kennen und ebenſobald ſehen die Fähigern unter ihnen, daß dieſes Nominativzeichen nie in einem Neutrum erſcheint außer in den Wörtern der dritten Declination auf us, ŏris und us, ŏris. Daß das aber eben nur ſcheinbar iſt, zeigt ihnen der Lehrer durch die Form dieſer Stämme in den obliquen Caſus, wobei er darauf hindeutet, daß ein s im Lateiniſchen beſonders zwiſchen zwei Vocalen ſehr häufig in r übergehe, nie umgekehrt; und zugleich knüpft ſich die Bemerkung daran, daß derſelbe Laut ſtatt eines ŭ und ĭ ein ŏ und ĕ vor ſich liebe. Will einer zeigen, daß ein ſolcher Uebergang von s in r auch in unſerer Mutterſprache ſich oft genug finde, ſo braucht er gar nicht auf's Altdeutſche hinzuweiſen, ſondern er macht das an Froſt und frieren, Verluſt und verlieren u. a. deutlich. Mit dieſen wenigen Beobachtungen iſt aber wirklich viel gewonnen, zunächſt ſchon im Lateiniſchen ſelbſt: ſo wird die Conjugation von sum, eram, ero klar, ſo der Grund, warum es nicht capisis und nicht capiris, ſondern caperis heiße, warum der Infinitiv von condo ꝛc. nicht condĭre laute, wie die Infinitivendung im Imperfectum und im Perfectum Activi die gleiche ſei u. dergl. m. Hoffentlich wird uns niemand läugnen, daß das unmittelbarer Gewinn ſei, und daß ein ſolcher zu rechter Zeit und nicht in ſyſtematiſcher Folge eröffneter Lichtblick den Kleinen das mechaniſche Lernen gar ſehr verſüßt. Lernt der Schüler ſpäter griechiſch, ſo macht er da bald wegen des Nominativzeichens dieſelbe Beobachtung und kommt nun vielleicht ſelbſt auf den Einfall oder läßt ſich ſchnell darüber belehren, daß dieſes Nominativzeichen in μένος, τεῖχος ebenſo nur ein ſcheinbares ſei als in corpus u. ſ. f., und durchaus zum Stamme gehöre; nur muß man ihm dann ſagen, daß die griechiſche Sprache die ſauſenden, jehenden und wehenden Laute (s, j und v) im Anlaute und im Inlaute zwiſchen zwei Vocalen vermeide und nun zwar s nicht wie das Lateiniſche in r verwandele, aber s und v in einen Hauch übergehen laſſe, der dann im Inlaute ſelbſt wieder verſchwinde, ſo ſtehe μένεος ſ μένεhος, μένεσος. Und wie unendlich viel beruht nun im Griechiſchen auf dieſem überdies für das plaſtiſche helleniſche Weſen ſchönes Zeugniß ablegenden Vorgange! Wir gehen hier nicht auf die Declinations- und Conjugationsendungen ein, ſondern mahnen nur an die Fälle, wo im Augmente ει ſtatt η eintritt. Ein einzig Wort, daß die betreffenden Verba urſprünglich nicht mit einem Vocale, ſondern mit wehendem, jehendem oder ſauſendem Laute angefangen und etwa eine hingeworfene Vergleichung von serpo und ἕρπω, von ἐργάζομαι mit dem mundart-

lichen werchen und mit würken zerſtreut die ganze Unregelmäßigkeit; denn jetzt iſt begreiflich, daß ἔσερπον, ἕηερπον zu εἷρπον und ἐρεργα ζόμην zu εἰργαζόμην wurden. In den oberſten Claſſen der meiſten höhern Schulen wird auch etwas mittelhochdeutſch getrieben, und da taucht bei den Veränderungen in vliesen und vloran u. ä. die Erinnerung an den erſten lateiniſchen Elementarunterricht wieder lebendig auf, wenn die Schule nur nicht allzu ſehr getrennt iſt. Doch nun genug Beiſpiele davon, wiefern die Lautlehre ſchon im erſten Elementarunterricht fruchtbar verwendet werden könne. — Ueber den lateiniſchen Accent ſchon jetzt tiefere Aufſchlüſſe zu geben, wäre wohl ſehr unpaſſend, und die praktiſche Regel, daß er nicht über die dritte Silbe zurückgehe, nie auf der Endſilbe ruhe, dagegen die zweitletzte auch in mehrſilbigen Wörtern treffe, wenn dieſelbe lang ſei, muß genügen. Das glauben wir aber nicht, daß auch in höhern Claſſen nichts Weiteres darüber geſagt werden dürfe, d. h. dann, wenn der Schüler ſchon über einen hübſchen Stoff aus dem Lateiniſchen, Griechiſchen, Deutſchen und etwa einer modernen Sprache, vielleicht gar auch aus dem Hebräiſchen gebietet. Da genügt eine kleine halbe Stunde, um eine etwelche Einſicht in dieſes ätheriſche Sprachgebiet zu gewähren. Namentlich iſt für die italiſchen indogermaniſchen und zweifelhaften Dialecte, alſo auch für das Lateiniſche, der Satz ſehr wichtig, daß ſie ſämmtlich baryton ſind und darum wie die germaniſchen ſo große Einbuße an urſprünglichen Endvokalen erlitten haben. Strenge halten wir gleich von Anfang an auf ein rückſichtlich der Quantität richtiges Leſen, nicht nur, weil die rechte Angewöhnung dem Schüler ſpäter beim Scandieren der Verſe gute Dienſte leiſtet, ſondern weil die beſtimmte Quantität eben ein Theil der Sprache iſt und auf ihr Verhalten recht bald bei dem einen und andern grammatiſchen Vorgange zurückgekommen werden muß. In dieſer Beziehung wird wirklich noch viel gefehlt, und wir hören oft recht bedeutende Gelehrte bōnus, bēne, hōmines, vēnio u. a. ſprechen. Einzelne Beiſpiele können den Jungen die Wichtigkeit eines richtigen Leſens anſchaulich machen, ſo mălus, māla, mālum neben mălus, măla, mălum und vĕnio, mŏveo u. a. neben vēni, mōvi; wie ſehr ſteigert ſich nun die Bedeutung einer diesfälligen Kunde oder auch nur Empirie in der Wortbildungslehre. Wir führen da bloß die Veränderungen des ă in Zuſammenſetzungen von Verben mit Präpoſitionen an, den Uebergang von dăre in dere, die Eigenthümlichkeit der Adverbien bene, male, der Imperative puta cave ꝛc. Von den letzten hat Ritſchl nachgewieſen, daß die Verkürzung der Auslaute dadurch hervorgerufen ſei, daß dieſe Wortformen urſprünglich jambiſche Wortformen ſeien.

Die Ordnung, in der wir den Schülern die Wort- und Biegungsformen

zur Anſchauung bringen, iſt weſentlich diejenige, welche unſere Uebungsſtücke erheiſchen; ſobald dieſelben ſämmtlich oder faſt ſämmtlich im Gebrauche vorgekommen ſind, werden ſie zum Syſteme zuſammengeſetzt und von nun auch nach dieſem fleißig eingeübt. Von Anfang aber ſind wir darauf ausgegangen, die Conjugation und Declination als eine einzige zur Anſchauung zu bringen, eben ſo die Steigerungsformen u. ä., ohne natürlich viele Worte darüber zu machen. Liegen einmal Nominative von allen fünf Declinationen vor, ſo hat ſich deutlich ein s als Nominativzeichen für das männliche und weibliche (alſo für das perſönliche) Geſchlecht herausgeſtellt; wo es alſo nicht da iſt, iſt es abgefallen, und daß das auch in der erſten Feminindeclination ſich ſo verhalte, beweiſt uns gerade die fünfte, in welcher ē größtentheils nur durch ein vorausgehendes oder einſtmals vorausgegangenes und nun verſchwundenes i ſich erklären läßt. Der Nominativus darf alſo ſchon dem Anfänger nicht als Stamm erſcheinen, und ſpäter einmal erfährt er vielleicht, daß dieſes s nichts anderes ſei als der nachgeſetzte älteſte Artikel oder das älteſte und einfachſte Demonſtrativum. Findet der Lehrer es für gut, ſo kann das dem Schüler ſchon bei Anlaß des griechiſchen Artikels ὁ und ἡ, der ja, wie es der spiritus asper weiſt, für so, (sâ) sê ſteht, geſagt, oder es kann dieſe Mittheilung verſpart werden, bis etwa zufällig einmal von den lateiniſchen Formen sum = eum, sas = eas, sam = eam, sapsa ꝛc. die Rede ſein könnte oder gar vom gothiſchen Artikel sa und sô. Als Genetivendung geben wir is an, wie ſie in der dritten und vierten Declination noch recht klar hervortritt, während s in der erſten, zweiten und fünften geſchwunden iſt. Für die fünfte iſt die volle Form noch weit hinunter nachweisbar; aber ſind wir denn auch berechtigt, ſie für die erſte und zweite vorauszuſetzen? Wir wenigſtens ſind durch die oſciſchen und umbriſchen Genetivformen von ſolcher Berechtigung überzeugt. Die Dativendung iſt i, urſprünglich ei oder ê, d. h. — was wir ſelbſtverſtändlich unſern Jungen nicht ſagen — die ſanskritiſche Endung ê. Daß ein weſentliches Element der Accuſativendung m ſei, leuchtet jedem ein. Zur Deutung des Ablativus, weil er ſonſt ſonderbarer Weiſe endungslos ſcheint, darf man vielleicht ſagen, es habe einſtmals hinter dieſen Vocalen noch ein d geſtanden, das ſei aber abgefallen. Sicherlich, geſetzt auch, die Römer ſelbſt hätten ſpäter die Ablativform mit der des Datives vermiſcht, ſoll den Knaben zum Bewußtſein gebracht werden, daß das Lateiniſche einen Caſus mehr habe als das Deutſche u. ſ. f., da dieſer Ablativus ſowohl für die Adverbialbildung als für die Satzlehre ſo ungemein wichtig iſt. Es iſt eine große Verkehrtheit, und wollen wir offen reden, Unwiſſenheit unſerer Grammatiker ſelbſt bis auf neuere und neueſte

Zeiten den lateinischen oder allgemein italischen Ablativus nur deswegen auf die Seite schieben zu wollen, weil er im Griechischen nicht mehr obenauf liegt. Wir sagen, nicht mehr obenauf liegt; denn wie anders erklären sie uns die wunderbaren Adverbien auf ως; oder läugnen sie, daß ὡς dem sanskritischen yât, ὥς für σως, τως dem sanskrit. tât entspreche? Das sind aber klare, sonnenklare Ablative, wie römisch praidad, conditionid, senatud u. s. f. — Wir gestehen indes offen, bei der verwitterten Declination lassen wir uns mit Anfängern nie tiefer ein und sind es schon zufrieden, wenn sie fühlen und sehen, daß die Verschiedenheit der Declination wesentlich durch die verschiedenen Auslaute der Stämme bedingt ist, auf welche wir nachdrücklich aufmerksam machen und deren Kunde wir durch Abtrennung oft einüben, während wir vielleicht bloß an einem oder zwei Casus auf die Gleichheit der Endung hinweisen. Sollte auch durch die vergleichende Sprachforschung, schärfer als es bisanhin geschah, erwiesen werden, daß z B. der lateinische Genetivus — ähnlich oder anders als im Griechischen und Sanscrit — nicht in allen Declinationen ganz gleich gebildet sei, so hebt das die Wahrheit im Großen, daß es nur eine Declination gebe, nicht auf. Eine möglichst sichere Erkenntniß der Stämme aber ist nicht nur für die Wortbildung und für die Lehre von der Zusammensetzung von großer Wichtigkeit, sondern sie hilft schon für die Erlernung der Steigerungsformen und für eine wirkliche Einsicht in deren Bildung sehr bedeutend nach. Ebenso reicht es bei der Einübung der Abweichungen von gewöhnlicher Declination schon hin, auf Einzelnes aufmerksam zu machen und an Einzelnem zu zeigen, wie die Sprache doch nicht so willkürlich verfahre. So ist unter den besondern Bemerkungen unsers Elementarbuches aufgeführt, daß die Neutra auf e, al, ar im Ablativus i, im Nom. und Accus. Pluralis ia und im Genet. Pluralis ium haben. Warum soll da nicht gesagt werden, daß die betreffenden Wörter auf e eigentlich auf i auslauten und die auf -al und -ar, als ursprüngliche Neutra von Adjectiven auf ali-s und ari-s, mit jenen zusammengehören? Und wenn dann wieder far, baccar, hepar, jubar, nectar als Ausnahmen da stehen, so läßt sich wenigstens an far leicht zeigen, daß das Wort eben nur seines Nominatives wegen scheinbar dahin gehöre, hepar und seine Genossen aber gar nicht lateinische, sondern griechische Wörter seien. Fällt es dem Schüler auf, daß miles im Genetivus militum, Quiris aber Quiritium bilde, so wird ihm der Grund sofort deutlich, wenn ihm mitgetheilt wird, Quiris sei aus Quiritis und Arpinas aus Arpinatis verkürzt, wie dieses durch die verwandten italischen Dialecte erwiesen wird. Zur Erklärung der gebliebenen Dativ-Ablative auf -ubus statt ibus

läßt ſich wohl anführen, daß die einen Wörter ſie behalten, weil überhaupt c und b den Lippenvocal u nach ſich hegen, die andern aber, weil ſie dadurch von ganz gleichlautenden aber ganz verſchiedenen der dritten Declination unterſchieden werden Einläßlicher läßt ſich auf die Bildung des Ablativs der Einzahl, des Nominativ-Accuſatives und Genetives der Mehrzahl in der dritten Declination kaum eintreten, da dieſes nach unſerer Anſicht wenigſtens nur mit einer gründlichen Anſchauung der diesfälligen hiſtoriſchen Entwickelung ſtattfinden kann.

An ſolchen vereinzelten Andeutungen laſſen wir uns auch in der Pronominaldeclination genügen. Von ſelbſt ſchon fällt hier die Gleichartigkeit der Beugung der Pronomina perſonalia unter ſich und die Abweichung von derjenigen der übrigen Nomina und Pronomina auf, und am auffallendſten iſt der Dativus Singularis mihi, tibi, sibi. Zunächſt wird mihi als für mibi oder mibhi ſtehend erklärt, und man hat es nun bloß mit bi zu thun. Das ſteht gar nicht allein, ubi oder ibi iſt uns vielleicht ſchon vorgekommen und zeigt uns, daß dieſes bi eigentlich den Ort bezeichne, wo etwas oder bei dem etwas ſei. Von ſelbſt leuchtet ein, daß die Dativendungen -bus und -bis desſelben Stoffes ſeien, und, erſcheint einmal das griechiſche φι, ſo iſt das auch ſchon ein alter Bekannter. In den übrigen Pronominalclaſſen vom Demonſtrativum an iſt eigentlich außer dem eigenthümlichen Nominativus, in welchem namentlich das Neutrum auf d zu merken iſt, nur der Genetivus Singularis auf ius ausweichend, abgeſehen davon, daß ſich z. B. in quis, qui Miſchung zweier Declinationen einſtellt. Hat man noch nichts von der Dativendung geſagt, ſo iſt hier Gelegenheit mit einem Worte auf ihre urſprüngliche Form aufmerkſam zu machen, z. B. in cui, quoi neben populo. Unwillkürlich führt uns der Wechſel der Formen hic, hunc u. ſ. f. mit huius, hi, horum darauf, daß wir das c in dieſen Pronomen als einen beſondern Theil abtrennen, der ſich eben ſo leicht an andere Pronomina und Pronominaladverbien, wie tunc, nunc, um die demonſtrative Bedeutung zu erhöhen, anfüge; es läßt ſich wohl auch beifügen, daß des Zuſatzes volle Form eigentlich ce ſei. Der Schüler wird ſo in ſpäterer Zeit theils die Formen hicine und nicht hiccine u. a. theils die Adverbia hic, hinc, istinc, illinc leichter zu verſtehen und zu faſſen vermögen. Vor allem aber wenden wir bei den Pronomina eine nicht geringe Mühe und Zeit auf, um ſie genau in Claſſen ſondern und feſt einprägen zu laſſen, da ſie, wohl hauptſächlich um ihres ſubtilen und kleinen Inhaltes willen und zugleich wegen der ſcheinbar oder wirklich ausweichenden Form ſehr leicht durcheinander geworfen und vergeſſen werden. Schon jetzt muß auf den Unterſchied zwiſchen den Pronomina

der beiden erſten Perſonen und dem der dritten Perſon aufmerkſam gemacht und das Pronomen reflexivum ſtrenge ausgeſchieden werden. Wie im Deutſchen ſind im Lateiniſchen in dem nicht rückzielenden Fürworte die Geſchlechter unterſchieden und der Stoff dafür verwendet, der ſonſt dem einfachen Determinativum dient, nur daß der Nominativus ſelbſtverſtändlich hier fehlt, da er, ſoll kein neues Moment dazu kommen, durch die Endungen des Verbums ausgedrückt wird, während dieſe im Deutſchen allmählich ermattet ſind. So muß es auch jetzt ſchon gelernt werden, daß das Pronomen poſſ. ꝛc. der dritten Perſon, ſofern es nicht rückzielend iſt, durch den Genetivus des Determinativums ausgedrückt wird. Ganz aufs Haar gleich wie im Lateiniſchen verhält ſich's mit dem Pronomen der dritten Perſon im Gothiſchen und ſehr ähnlich im Griechiſchen: der Schüler lernt alſo nicht bloß eine lateiniſche Spracheigenthümlichkeit kennen. Ja noch das neuere Mittelhochdeutſche kannte ja kein ir, iriu, ir u. ſ. f., ſondern brauchte überall den Genetivus ir. So laſſen wir auch mit den Formen hic, iste, ille eine Bemerkung über den verſchiedenen Standpunct, der dieſen Bezeichnungen zu Grunde liegt, einüben. Die Formen iste und ille bilden einen hübſchen Gegenſatz gegen das auf die erſte Perſon bezogene hic, und ſtehen unter ſich durch den erſten Theil in der nächſten Verbindung. In den Determinativen iſt das Ausgehen von ipse und idem aus is ſelbſt dem Knaben ganz klar, weil ihn die Declination darauf ſtößt. In den übrigen Claſſen ſind wir zufrieden mit einer knappen und feſten Einreihung, da unmöglich darauf eingetreten werden kann, wie die fragenden, relativen und indefiniten Pronomina urſprünglichſt zuſammenhangen.

Doch laſſen wir es genug ſein an Beiſpielen aus der Lehre über die Pronomina und zu den Steigerungsformen übergehen. Vor allem muß da die falſche und die Sache wahrhaftig nicht erleichternde, ſondern bei jedem denkenden Knaben nur verwirrende Regel entfernt werden, daß der Comparativus gebildet werde, indem man or an den Genetivus ſetze. Unſere Jungen müſſen nur in der Trennung von Stamm und Endung etwas geübt ſein, um mit der wirklichen Bildung ior recht ſchnell operieren zu können. Es gilt nämlich überall, wo der Comparativus ſo gebildet wird, im Sanscrit, Griechiſchen und vor allem im Deutſchen das Geſetz, daß wenigſtens ein auslautender Stammvocal davor fallen muß. Daß das Comparativaffix aber ior, ius ſei, das lehrt uns auf's deutlichſte das Sanscrit, wo die vollere Form iyans, iyas ſich zeigt, es lehrt uns das das ιων und ιον im Griechiſchen, und ſehen wir recht zu, ſo fällt namentlich der deutſche Comparativ geradezu vollſtändig mit dem lateiniſchen zuſammen, was

alles der Reihe nach auch unſere Schüler erfahren dürfen. Die deutſchen Comparativformen wurden nämlich einſt auf ôza oder iza, oro, iro gebildet, d. h. entweder zog ſich ia der Urform in i zuſammen oder nach Wegfall des i finden wir den Vertreter des a in ô (vergl. lat. mag*is* und min*us*), und zugleich wurde die Form durch die ſchwache Declination beſtimmter. Daß nun aber s von isa, ôsa zwiſchen zwei Vocalen im Gothiſchen in z, im Althochdeutſchen zu r erreicht wurde, iſt nach der Lautentwickelung dieſer Sprachen ganz in der Ordnung. Daß auch im Lateiniſchen die echte Geſtalt für ior -ios ſei, dafür braucht man nicht erſt ein veraltetes meliosem hervorzuholen, das Neutrum ius beweist es hinreichend. Wo man im Comparativus das e vor r in Formen wie pulcer u. ſ. f. ausſtoße oder behalte, das kann im Einzelnen nicht gelehrt, nur geſagt werden, daß wo im Poſitiv dieſes e vor ra, rum oder ri, re weiche, es auch vor dem vocaliſch anlautenden ior fehlen müſſe. Gelegentlich, verſpart man's nicht lieber auf die Zeit, wo das Griechiſche begonnen, läßt ſich auf die zweite Comparativbildung auf -ter in alter, uter, neuter, dexter, sinister u. a. in voller Geſtalt in exterus, posterus, in um t gekürzter in superus hinweiſen und damit das deutſche ander, weder (gothiſch anthar, huathar) vergleichen. Vereinigt zeigen ſich tero uud ior in citer-ior, poster-ior u. ſ. f. Das Oertliche, das überall in dieſen Bildungen durchſchimmert, wird dann auch auf die Zeit übertragen und kann wohl, wie wir ſpäter ſehen werden, auch zur Bezeichnung von Art und Weiſe dienen. Als Affix für den Superlativus ſtellen wir -timus voran, wie es ſich noch in op-timus, citimus u. ſ. f. zeige. Wenn dieſes timus an Stämme rühre, welche vor dem auslautenden Vocale ein r aufweiſen oder welche ſelbſt auf r ausgehen, ſo aſſimiliere ſich t dem r, ebenſo einigemal einem l. In allen übrigen regelmäßigen Fällen aber werde -timus an den auf is verkürzten Comparativus angeſetzt, und es aſſimiliere ſich das t dem s. Daß das echte Superlativaffix timus, älter tumus ſei, darüber läßt uns das Sanscrit mit ſeinem tama, im Grunde auch das Griechiſche mit ſeinem τατος nicht im Zweifel. Und dieſelbe Form zeigt ſich ja auch in den ältern germaniſchen Dialecten und hat ſich in der Schweiz noch in mehreren Ortsnamen erhalten, ſo in Mettmenſtätten (in den mittelſten Stätten), in Mettmenhasle neben Niederhasle und Oberhasle. Wer ſich aber darüber wundert, daß wir issimus als eine Zuſammenfügung des Superlativus mit dem Comparativus darſtellen und auffaſſen laſſen, der mag ſich daran erinnern, daß im Grunde der griechiſche und deutſche dritte Grad ebenſo ausgedrückt iſt, die doppelten Comparativformen erwägen

und endlich bestimmte, erst in neuerer Zeit recht erklärte lateinische Bildungen betrachten, die schlechterdings nicht anders aufgeklärt werden können. Die Comparativgestalt auf is, die hier vorausgesetzt wird, ist leicht zu erschließen; sie erscheint aber auch ganz deutlich in dem gothischen iz-a, is (in ma-is), im lateinischen magis-magius und im griechischen ισ-τος. Auf Bildungen, wie infimus, postremus, extremus u. s. f. lassen wir uns natürlich in der Schule nicht ein, höchstens daß wir bei summus und imus sagen, es fehle hier das *ti*. Denn das ist wohl anzuerkennen, daß in manchem Falle auch -ra oder ma allein schon Comparativ- und Superlativsuffixe sind, wie uns das Sanscrit und das Deutsche hinreichend beweisen.

Das Verbum aber ist der Theil, in welchem schon im Elementarunterrichte dem Schüler am leichtesten und sichersten ein sprachlicher Organismus gewiesen werden kann, nur darf mit seiner Enthüllung nicht unbesonnen früh angefangen werden. Beim Durcharbeiten der Uebungsstücke halten wir nur darauf, daß die Endungen möglichst klar und richtig abgeschält werden, daß der Schüler bemerke, daß auch die vier Conjugationen im Ganzen und Großen zusammenfallen in eine einzige, daß ihm endlich der Unterschied zwischen den Tempora imperfecta und den Tempora perfecta formell recht deutlich vor Auge und Geist trete. Wir finden nun für das Präsens des Ind. die Endungen o, i-s, i-t, i-mus, i-tis, u-nt und machen dabei höchstens darauf aufmerksam, daß hier o, i, u eigentlich Bindevocale seien. Da aber der Bindevocal im Lateinischen überhaupt so fest geworden, daß er fast als ein integrierendes Element der Endungen nicht nur angesehen werden kann, sondern angesehen werden muß, so lassen wir nun diese vollen Gestalten an die verschiedenen Kennlaute der einzelnen sogen. Conjugationen antreten und sich mit ihnen so oder so verschmelzen. Der Bindevocal der ersten Person bleibt darum überall stehen, weil sonst die erste Person überhaupt kein Kennzeichen hätte. Als Endung des Imperf. präteriti gilt uns bam, bās, băt u. s. f., welche auf eine besonders starke und feste Weise — doch nicht durch den stärksten Vocal, da ā gewichtiger ist, als ē — an die Stämme der sogen. dritten und vierten Conjugation angeknüpft ist. Warum auch an die vocalisch schließenden Stämme der vierten, in welcher freilich vor Alters auch Formen auf ibam vorgekommen, läßt sich schon begreifen, wenn man bedenkt, daß u und i flüssiger sind als a. Im Futurum des Imperf. scheiden sich die Stämme, indem die ā und ē Stämme bo, bis, bit u. s. f. annehmen, die übrigen sich — so müssen wir's für einmal aufstellen — am, ēs, ĕt u. s. f. anschließen. Alle diese Formen gehen

nun vom Präſens oder beſſer Imperfectum aus, während vom Perfectum an ſie genau an dieſes ſich anreihen. Für den Anfang reicht es hin, als allgemeine Endungen des Perfectum präſens ī, isti, it ꝛc. anzugeben und darauf aufmerkſam zu machen, daß, wo dieſe Endungen nicht durch ein v, u oder s mit dem Stamme verbunden worden, die Zeit ſich meiſt dadurch auszeichne, daß an oder in der Wurzel eine Aenderung oder Verſtärkung vorgehe, indem ſie ſich bald vorn verdoppele, bald mit langem Vocale erſcheine. Jedenfalls iſt aber immer genau auf richtige Ausſprache rückſichtlich der Quantität der W. auch in den Formen auf si zu achten. Da kommt das nicht von ſelbſt, ſondern der Lehrer ſoll die Geſetze, wie ſie zuletzt von dem unvergleichlichen Lachmann in ſeinen lange nicht genug gewürdigten und angewandten Anmerkungen zu Lucretius als geſchichtlich — ſicher auch organiſch — begründet aufgeſchloſſen worden ſind, inne haben. Das Perfectum präteritum entſteht nun dadurch, daß die Endungen ram für sam u. ſ. f. an das Perfectum antreten, das i des Perfectum aber, nachdem es ſich verkürzt, ſich vor r nothwendig in e verwandelt. Auf dieſelbe Weiſe treten ro, ris u. ſ. f. an das Perfectum an, um das Perfectum futurum zu erzeugen. Der Lehrer der Elemente darf aber, zieht er das vor, eben ſo wohl ſagen, es treten im erſten Tempus eram, im letzteren ero an den Perfectſtamm Ein ſicherer Entſcheid iſt bis jetzt hier unſers Bedünkens noch nicht möglich: er hängt, wie es uns ſcheint, weſentlich davon ab, ob man mit Bopp im lateiniſchen Perfectum einen alten Aoriſtus oder mit Curtius u. a. eine dem ſanscritiſchen, griechiſchen und deutſchen Perfectum entſprechende Bildung ſieht. Im erſten Falle iſt das i in lēgi, amavi u. ſ. f. in weit höherem Grade ein integrierendes Element des Perfectſtammes, als im zweiten. Im Imperativus hat die zweite Perſon lege, amā u. ſ. f. gar keine Endung, im übrigen ſind die Endungen i-to, i-to, i-te, i-tote, u-nto. Wie erklärt ſich der Conjunctivus auf -em, ēs, et? Es treten an den Stamm, der mit ā ſchließt, i-m, i-s, i-t u. ſ. f., mit deren i der Stammvocal in e zuſammenrinnt. In der zweiten, dritten und vierten Conjugation finden wir ſtatt des -im — a-m ā-s, a-t. Das Imperfectum präteritum C. iſt entſtanden durch Compoſition des Stammes mit -rem aus -sem, sēs, set, in der dritten Conjugation dient vor r ein ĕ als Bindelaut. Das Perfectum präſens C. iſt hervorgegangen aus der Zuſammenſetzung des Perfectſtammes mit -rim, ris, rit für sim ꝛc. Diejenigen, welche im Indicativus eram und ero ſtatt -ram -ro annehmen, müſſen auch hier ſtatt des rim ein vollſtändigeres erim ſich anſchließen laſſen. Endlich im Perf. prät. Conjunct. tritt an den Perfect-

ſtamm nach unſerer Anſicht — sem, ſes, set, deſſen s verdoppelt wird, nach anderer Anſicht vielleicht essem, esses, esset — mit Verdünnung des e in i. Die Bildung des Infinitivus Imperfecti mußte längſt gelehrt ſein; ſie geſchieht mit Anſchließung eines -re für -se an den Stamm, welcher in V. V. der dritten Conjugation durch einen ſchwachen Bindevocal mit demſelben verbunden wird. Iſt nun das Activum mit Ausſchluß einiger mehr nominellen Theile in der Weiſe durchgemacht und recht feſt eingeübt, ſo können nach und nach Lichtblicke in das innere Weſen der lateiniſchen Conjugation geöffnet werden; wir ſagen, nach und nach, damit nicht einer meine, was wir nunmehr im Zuſammenhange darzuſtellen gedenken, in einem Zuſammenhange, wie er allerdings am Ende des erſten Unterrichtsjahres ſich auch in den Köpfen der beſſern Schüler finden ſoll, das werde von uns auf einmal unbeſonnen ausgeſchüttet und ſo mehr geſchadet als genützt. Daß die Perſonenbezeichnungen nichts anderes ſeien als hinten angefügte Pronomina, das iſt ja ausgemacht, und das darf wenigſtens an einem Beiſpiele auch den Jungen gewieſen werden. Vergleichen wir lego mit dem inzwiſchen gelernten sum, mit dem conjunctiviſchen -em, am, mit bam u. ſ. f., ſo leuchtet ein, in jenem lego iſt im Auslaute ein m abgefallen, ein m, das uns deutlich genug in mei, mihi u. ſ. f. entgegentritt. Ganz dieſelbe Geſtalt der erſten Perſon, wie im Lateiniſchen, finden wir im gothiſchen im = ismi, εἰμὶ, im althochd. tuom, gâm u. ſ f. und in den althochd. ſchwachen V. V., ja noch im neuhochdeutſchen bin für bim. Etwa mit Erklärung der erſten Perſon, ohne daß jetzt noch Fremdes hineingezogen wird, iſt genug geſchehen, um zu beweiſen, es liege in jedem Perſonalzeichen ein Pronomen perſonale verborgen, und dieſes brauche demnach, wo kein beſonderer Nachdruck darauf ruhe, nicht noch beſonders ausgeſetzt zu werden. Gelangt der Schüler einmal zum Griechiſchen, ſo ſieht er, wie der Conſonant in der zweiten P. S. mit dem Pronomen übereinſtimmt und begreift dann leicht auch das t der dritten. Vielleicht kann er in ſpätern Zeiten auch mit einem Worte über die Pluralendungen aufgeklärt werden, in deren erſter und zweiter einfache Zuſammenſetzung: ich + du = wir und du + du = ihr ſtattfindet, während die dritte nur durch Einſetzung eines n von der dritten des Sing. unterſchieden wird. Im Perfectum ſind die Endungen zum Theile ſehr ausweichend; ſie zu erklären gehört um ſo weniger in die Schule, als die Wiſſenſchaft ſelbſt damit noch nicht im Reinen iſt; höchſtens darf man darauf aufmerkſam machen, daß die dritte Perſon offenbar mit sunt zuſammengeſetzt ſei. Wunderbar iſt es im Imperativus. Die vergleichende Grammatik lehrt uns aufs beſtimmteſte, daß in lege ꝛc. eine

Endung abgefallen sei, aber allerdings schon sehr früh schwinden konnte; daß to in der zweiten und dritten Person in tod ergänzt werden müsse, ähnlich wie im Nomen der Ablativus, lehrt uns nicht nur das Sanscrit, sondern selbst das Altlateinische und das ihm nahe verwandte Oscische, und auch das Griechische weist darauf hin. Dieses -tod oder -tot ist aber nichts anderes als die Wiederholung des Personalsuffixes; es liegt also darin allerdings eine Verstärkung, aber nicht ein Futurum! Im Pluralis haben wir eine ähnliche Verstärkung, und in der dritten Person ist wieder, wie in den übrigen Formen, das n zur Unterscheidung vom Singularis da. Zur Bildung des Imperfectum prät. J. — wurden die Knaben gelehrt — dienen die Zusätze -bam, bās u. s. f.; später wird ihnen gesagt, dieses bam sei selbst ein altes Imperfectum von fuo und stehe für fuam, fuas u. s. f., indem sich das u verloren und f in der Zusammensetzung zwischen zwei Vocalen in b' übergegangen sei. Daß dieser Vorgang richtig gewiesen werde, beweisen uns viele Composita mit fero, wie luguber, saluber, celeber u. s. f. Also amabam bedeutet eigentlich: ich war im Lieben. Das Futurum ist verschieden gebildet; aber so viel ist ausgemacht, keine der indogermanischen Sprachen und am allerwenigsten die italischen Sprachen besitzen ein ursprünglich einfaches Futurum. In den Suffixen bo, bis u. s. f. erkennen die Fähigern bald das Präsens zu -bam und merken sich, daß, da fuo auch das sich entwickelnde Sein bezeichnet, wie im Griechischen *πέλεσθαι* und *ὑπάρχειν*, im Grunde das lateinische Futurum auf bo ziemlich genau unserm heutigen deutschen mit „werden" gebildeten entspricht. Im Sanscrit, im Griechischen und in italischen Dialecten wird nun aber das Futurum auch durch den Conjunctivus ausgedrückt, der ebenso im Lateinischen verwendet sein könnte, und sicher finden wir diese Verwendung in den V. V. der dritten und vierten Conjugation. In am, ēs, et u. s. f. steckt, erklären wir nun so oder so, das modale -im, is, it; und die Jungen begreifen recht leicht, daß das Futurum wie der Conjunctivus das Reich der bloßen Möglichkeit bezeichne, sie werden einstens auch finden, daß selbst syntactisch Futurum und Conjunctivus in Wechselwirkung stehen. Um eine rechte Anschauung der Perfectbildung zu begründen, nehmen wir das Deutsche zu Hilfe, dessen schwache und starke Perfectbildung unsere Schüler wenigstens empirisch kennen. Stark ist die Perfectbildung, wenn sie wesentlich in der Wurzel selbst vorgeht, sei es nun durch noch sichtbare Reduplication, sei es durch an deren Stelle getretene andere Veränderungen der Wurzel; schwach ist sie, wenn die Wurzel dabei unthätig ist und einer mehr äußerlichen

Stütze bedarf, wie im Deutſchen das -te. Ohne uns auf Erörterungen einzulaſſen, ſagen wir, dieſes -te heiße: „ich that", und dieſe Umſchreibung des Präteritums begreifen unſere Jungen um ſo leichter, da mundartlich i tuene rite für „ich reite" u. dergl. recht häufig bei uns iſt. Ebenſo werden im Lateiniſchen vi, ui und si nichts anderes ſein als Perfecta, die mit den betreffenden Verbalſtämmen zuſammengeſetzt ſind. Daß -ui und -vi für fui ſtehen, lehrt uns auf's deutlichſte potui. Aber wie fui einſt auch in den Tempora imperfecta vorkam, ſo iſt kein Grund, der W. esse das Perfectum abzuſprechen, und ein ſolches Perfectum zeigt ſich durchaus klar in dem si an scripsi u. ſ. f. Die Zuſätze eram für esam im Perf. Präteritum und -ero für eso im Perfectum Futurum ſind nichts anderes als eram „ich war" und ero „ich werde ſein," alſo das Imperfectum und Futurum des Perfectſtammes. Es iſt wohl der Wahrnehmung werth, daß ſchon der lateiniſche Indicativus eben ſo wenig als der deutſche irgend einfache Formen hat außer den zwei Haupttempora Präſens und Perfectum, ja im Deutſchen iſt das Präteritum der ſtarken Verba eine viel ſicherer einfache Zeit als das lateiniſche Perfectum. Lernen die Schüler ſpäter griechiſch, ſo lohnt es ſich der Mühe darauf aufmerkſam zu machen, wie namentlich das augmentierte Imperfectum und der zweite Aoriſt es ſeien, durch welche ſich jene Sprache vortheilhaft vor den andern uns bekanntern auszeichne und welche ſie intellectuell trefflich zu verwenden vermöge. Denn das werden wir nicht läugnen, es iſt ein großer Vorzug des Helleniſchen, daß es ihm gelungen die verſchiedenen Momente und Beziehungen der Vergangenheit ſo fein zu ſöndern, ohne daß es genöthigt war dafür zu den künſtlichen Mitteln zu greifen, die die romaniſchen Sprachen anwenden mußten. Es iſt nicht dieſes Ortes näher auseinander zu ſetzen, wie das Material entſtanden und zuſammengewachſen, aus welchem das wunderſchöne Syſtem der griechiſchen Conjugation aufgeſtiegen; wie ſehr aber der echt helleniſche Sinn auch in dieſem die ihm eigenthümliche Macht geübt, ſieht der vollkommen ein, welcher es erkannt hat, wie weit oder wie wenig weit der indiſche Geiſt darin vorgeſchritten, dem derſelbe Formenreichthum zu Gebote ſtand. Das gilt für die Ausprägung der Genera, Modi und Tempora im gleichen Maße. Warum ſoll nicht — ich ſage nicht früher oder ſpäter — ſo bald als es thunlich und möglich, in der Schule auf den gewaltigen Unterſchied der verſchiedenen Völker in dieſer Richtung aufmerkſam gemacht werden. Außer einem wahrhaft geſchichtlichen Intereſſe können dergleichen Bemerkungen auch

nicht unfruchtbar bleiben für eine tiefere Einsicht in die Syntax einer bestimmten Sprache und der Sprachen. —

Einen Unterschied zwischen Conjunctiv und Optativ kennt das Lateinische so wenig als das Deutsche und mit kärglichen Ausnahmen das spätere classische Sanscrit. Das Zeichen des lateinischen Conjunctivus im Präsens ist i- (m) oder a (urspränglich ā?) -m. Jenes erkennt man noch leicht in den gewöhnlichen Formen sim, velim. Aber daß i nicht das unversehrte Moduselement sei, das beweisen uns aufs schlagendste die Formen siem, sies, siet, wie sie mit simus, sitis vorkommen und uns ganz das griechische *-ίη-ν*, sanscritisch yâ-m vergegenwärtigen: i in sim, velim, ama-i-m ist also aus iâ zusammengezogen, wie das *ι* in *τύπτο-ι-μι*, in *διδοῖμεν*, im gothischen giba-i-s, dessen ai später wie im Lateinischen, dem diphthongenscheuen Lateinischen, in e übergegangen ist. Aber steckt denn nun nicht in -am u. s. f. noch ein vollständiger Conjunctiv, wie es Curtius u. a. angenommen? Daß das nicht sei, lehren uns die umbrischen Conjunctivformen, in denen a neben ia erscheint, und es dünkt uns, velim verhalte sich zu dic-a-m wie magis (für magius) zu minus (für minius). Dieses jam ist nun erwiesen nichts anderes als eine Verbalform von einer Wurzel, die im Sanscrit yâ erscheint und mit I, i-re nahe verwandt ist. Unsern Schülern sagen wir nur so viel, daß die Conjunctivendung des Präsens eigentlich und vollständig jam oder iam laute, aus welchem einerseits durch Zusammenziehung i-m, anderseits durch Ausstoßung des i wie in minor u. s. f. am entstanden sei. In eine Deutung des Sinnes lassen wir uns nicht ein. Sehr einfach ist die Erklärung der übrigen Zeiten des Conjunctivus, welche mit demselben Modus des Verbums esse zusammengesetzt sind, während hier die Conjunctive von fuo keine Functionen zu übernehmen haben. Es ist immerhin merkwürdig zu beobachten, daß hier nur das am meisten abstract gewordene Verbum für den Begriff des Seins verwendet wird. Daß das Futurum im Conjunctivus fehlt, ist wohl gegründet ist es doch selbst wesentlich modal. Die subtilen Untersuchungen, wie, eigentlich rem, d. i. sem zu sim stehe und ob im Plusquamperfectum das volle essem oder nur dieses selbe sem angesetzt sei, gehören nicht in die Schule; hier über das erstere so viel, daß uns sem in einem ganz ähnlichen Verhältnisse zu -sam (eram) zu stehen scheint, wie griechisches *-σαιμι* im Aoristus zu *-σα*, d h. daß uns vorkommt, es sei -sem ein wirklicher Conjunctivus des Imperfectums. — Als Infinitivendung des Imperfectums und Perfectums haben wir, das bezeugt uns das von Festus angeführte dasi statt dari, se anzusehen und können nur für das Perfectum wieder zweifeln, ob hier das volle esse

angetreten oder bloß das s von se verdoppelt worden. Dieſes se kann in der Schule noch nicht erläutert werden. Unſere feſte Ueberzeugung iſt die, daß in se ein Caſus eines Verbalnomens vorliege, da der Infinitiv in keiner uns bekannten Sprache als etwas anderes erſcheint. Wie ſteht es nun mit den übrigen nominellen Theilen, die außerdem im Activum noch vorkommen? Das Supinum erklärt ſchon unſer Lehrbuch ganz richtig als Accuſativus und Ablativus von Subſtantiven auf tus. Vom Participium Imperfecti wird in der Schule nur geſagt, daß es auf -nt gebildet ſei, welches in den Verbis der dritten und vierten Conjugation mit e an den Stamm angeſchloſſen werde; ein Fehler iſt es auch nicht, wenn man überhaupt ent als die Bildungsſilbe aufſtellt. Wäre die urſprüngliche Form der dritten P. Pl. präſ. J. erhalten, und hätte ſeinerſeits das Participium ſeinen Vocal nicht geſchwächt, ſo würden dieſe beiden Formen unter ſich im merkwürdigſten Einklange ſtehen, in einem Einklange, der uns darüber faſt gewiß macht, daß die eine aus der andern — und welche die primitive ſei, iſt leicht zu entſcheiden — hervorgegangen ſei. Wir würden demnach am richtigſten auch in der Schule ſagen: das Participium iſt aus der dritten Perſon Plur. des Präſ. J. gebildet, nur daß in der dritten und vierten Conjugation u in e geſchwächt iſt. Leid thut es uns nicht ſchon unſern Jungen das Partic. Futur. A. richtig erklären zu dürfen, nämlich ihnen ſagen zu können, daß dieſes -turus und -surus nichts anderes ſeien als Weiterbildungen von Subſtantiven auf -tor und -sor, wie das durch das Sanscrit zur vollen Gewißheit erhoben wird. Dieſes tor ſelbſt aber iſt ein Wurzelſubſtantivum und bezeichnet den „Durchführer". Aber doch falſch wollen wir auch nicht erklären und lieber einfach ſagen, mit tūrus, sūrus werde das Particip. Futur. A. gebildet, als daß wir es dummer und ungeſchickter Weiſe aus dem Supinum deducieren, mit dem vielleicht nicht einmal das Participium auf -tus was zu ſchaffen hat. Auch das Gerundium kann in der Schule nicht tiefer erſchloſſen werden. Dasſelbe iſt gebildet durch Anſetzung von -ndi, -ndo oder -endi, endo u. ſ. f. an den betreffenden Stamm — das muß hinreichen. Nachdem wir alles reiflich erwogen, halten wir nun das Gerundium für eine Zuſammenſetzung eines Verbalabſtractums mit -dum u. ſ. f., wie wir das beim Part. Fut. P. auseinander ſetzen werden.

Das Paſſivum iſt leicht gewieſen uud erlernt, beſteht es doch im Lateiniſchen in den Tempora imperfecta zunächſt mit einer einzigen Ausnahme nur im Zuſatze eines oft zu r gewordenen s an das Activum. In der erſten Perſon tritt dieſes r ohne weiteres an, in der zweiten

Perſon s mit dem Bindevocal i, in der dritten r mit dem Bindevocal u. In der zweiten Perſon Singularis geht nicht das s des Paſſivums, ſondern das s der Activendung in r über, was dann in der dritten Conjugation die ſchon als nothwendig erkannte Verwandlung von i (in is) in ĕ nach ſich zieht. Wo vor das r des Paſſivums ein Conſonant der Activendung zu ſtehen kommt, da muß dieſer fallen, ſo in amamus-r, in amabam-r u. ſ. f. Von dieſer Bildung weicht nur die zweite Perſon Pluralis aus, in welcher an den jedesmaligen Tempus- und Modusſtamm — mini antritt Die zuſammengeſetzten Tempora imperfecta bedürfen keiner Erläuterung. So weit müſſen die Schüler klar ſehen, daß das Paſſivum im Grunde kein ſelbſtändiges Weſen hat. Das Paſſivum iſt ja überhaupt kein durchaus nothwendiges Requiſit einer Sprache und wird darum eben ſelbſt in den unter ſich innigſt verwandten Idiomen verſchieden und eigenthümlich ausgedrückt. Weiter können wir in der erſten Lateinſchule kaum gehen, während bei einigermaßen gründlicher Bekanntſchaft z. B. mit dem Griechiſchen vielleicht ſchon ein fernerer Schritt erlaubt iſt. Das iſt ausgemacht, daß das lateiniſche Paſſivum in ſeinen Tempora imperf. nichts anderes iſt als ein Medium oder Reflexivum. Daß das Medium oder Reflexivum zum Ausdrucke des Paſſivums dienen könne, das beweist uns theilweiſe das Sanscrit, dann das Griechiſche und vollends klar — ſelbſt in Rückſicht der Formenbildung übereinſtimmend — unter den germaniſchen Dialecten das Nordiſche und außerdem das Kirchenſlawiſche. Vergl. Grimm's Gr. IV, 39 ff., Schleicher's Grammat. des Kirchenſlaw. S. 329. Aber wie ſoll nun s d. h. se für alle Perſonen dienen? Man dürfte annehmen, daß das Reflexivum der dritten Perſon auch in die beiden übrigen Perſonen eingedrungen ſei, und dieſe Annahme wäre nicht ohne beſtimmte Analogieen. Doch ſelbſt dieſes iſt unnöthig; offenbar geht die Bildung des lateiniſchen Paſſivums in eine Zeit zurück, wo se noch für alle Perſonen galt; ſanscrit. sva bezeichnet überhaupt „eigen", das davon abgeleitete gothiſche svês „Eigenthum", und auch im lateiniſchen suus liegt oft ein weiterer Sinn; das ſanscrit. sva-y-am heißt „ſelbſt" auf alle Perſonen bezogen. So laſſen ſich nun auch die lat. Deponentia — ein unglücklicher Name! — am einfachſten und natürlichſten erklären. Zwar iſt gegen eine ſolche Deutung des Paſſivums von Mommſen eingewendet worden, daß auch im Oſciſchen, welches ſonſt dem Rhotacismus abgeneigt ſei, zu deſſen Bildung ein r verwendet werde, während, wäre unſere Auseinanderſetzung richtig, dort s ungefährdet bleiben müßte. Dieſe Einwendung hält nicht Stich, da im Lateiniſchen in der zweiten Perſon wirklich ein s vorhanden iſt; und iſt es dann geradezu unmöglich, das das lateiniſche Paſſivum ins Oſciſche

erſt eingedrungen iſt? Auch der Infinitivus Imperfecti ſcheint durch dieſes se ſeine Paſſivbedeutung erhalten zu haben, d. h. die hier erſcheinende ältere Form ier ſcheint für ese zu ſtehen; denn war einmal s in r verändert, ſo hat die Umſtellung keine Schwierigkeit. Aber wie läßt ſich nun mini der zweiten P. Plur. erklären? Sehr anſprechend iſt die Vermuthung Bapp's, es ſei dieſes -mini ein Ueberreſt des Nominativus Pluralis von einem Partic. Medio-Paſſivi, welches, wie uns die Formen alumnus u. ſ. f. beweiſen, einſt da war. Es hätte nichts Unwahrſcheinliches, daß das Maſculinum — mini das Femininum mit vertreten hätte — nur noch das Femininum, da geſchlechtloſe Gegenſtände in der Anrede doch perſönlich aufzufaſſen ſind. Eben dahin würde dann auch das ſeltene -mino im Imperativus — von minor ſchweige ich abſichtlich — zu rechnen ſein und böte uns etwa den bloßen Stamm des Participiums. Unſere Anſicht über dieſe Formen iſt noch nicht abgeſchloſſen, da uns die umbriſchen entſprechenden noch nicht klar geworden ſind. Ueber die Bildung des Part. Perf. Paſſ. ſind nicht viele Worte zu machen. Die Endungen -tus und ſelten -nus (magnus) liegen uns klar genug vor und ihre pronominale Natur iſt unverkennbar. Es bleibt uns alſo nur noch das Partic. Fut. Paſſ. kurz zu beſprechen übrig. Was wir von deſſen Formation unſern Schülern ſagen, iſt oben ſchon angedeutet; ſein urſprünglicher Sinn kann ihnen auf fruchtbare Weiſe wenigſtens kaum im erſten Jahre entwickelt werden. Es ſcheint uns, wie geſagt, eine Zuſammenſetzung aus einem vielleicht dem umbriſchen und oſciſchen ähnlichen Infinitivus oder jedenfalls einem Verbalabſtractum mit -dus, -da, -dum, welches ſchon Weißenborn in ſeiner ſchönen Abhandlung de gerundio et gerundivo auf da-re im Sinne von τίθημι „ſetzen, machen, verurſachen" zurückführte. In dieſer Weiſe läßt ſich das active Gerundium neben dem erſt paſſiv gewordenen Gerundivum oder Participium Fut. Paſſ. recht leidlich begreifen. Das Einzelne, was dort W. zur Begründung ſeiner Meinung angeführt, ſetzen wir hier nicht weiter auseinander. So viel über das Ganze der Conjugation. Was nun einzelne Geſtaltungen betrifft, wie die vollern Formen der Tempora imperfecta vinco, cresco, cupio u. ſ. f., ſo laſſen ſich darüber im erſten Unterrichte nur einzelne Andeutungen geben; eine ſchärfere Auffaſſung wird erſt dann möglich, wenn die Schüler mit dem Griechiſchen Bekanntſchaft gemacht haben, in deſſen Aoriſtus im Gegenſatze gegen das Imperfectum dieſe Erſcheinung ſo ſcharf hervortritt, während ſie im Lateiniſchen nur dem geübten Auge ſichtbar iſt. So wird im Lateiniſchen der Präſensſtamm jung geradezu als allgemeine Wurzel behandelt und die V. V., deren Imperfectum nur durch i verſtärkt ſein ſollte, wandern zuweilen förm-

lich in die vierte Conjugation über, wie salire u. ä. Da geben wir nur die praktiſche Regel: In der dritten Conjugation finden wir zuweilen noch ein ĭ vor der Endung ſonderlich der Tempp. imperf., welches jedoch nur ſtehen bleibt vor den ſtarken Vocalen a, o, u und ē. — Es iſt dieſes Schwinden des i eine ganz ähnliche Erſcheinung mit derjenigen, die ſich in den gleichgebildeten althochdeutſchen Präſentib. findet, z. B. in heſſu ſ. heſju, haſju, hevis, hevit ꝛc. — Bei Behandlung der V. V. anomala machen wir zunächſt darauf aufmerkſam, daß die Conjugation oft aus verſchiedenen Stämmen zuſammengefügt ſei, die urſprünglich wohl eine etwas verſchiedene Bedeutung gehabt hätten; es walte hier alſo dasſelbe Geſetz oder dieſelbe Neigung, welche in den unregelmäßigen Adjectiven bemerkt worden. So verhalte ſich's in sum, ſo in fero, tuli. — Ferner, wird gelehrt, werde oft nur eine ſcheinbare Unregelmäßigkeit dadurch begründet, daß die dünnſten Geſtaltungen des Bindevocales ĕ und ĭ wegfallen, wenn nicht ein m folge; damit ſei die ganze Abweichung in der Abwandlung von fero und edo aufgehellt. Bei eo, queo u. ſ. f. wird etwa geſagt, daß in deren Tempora imperfecta die Endungen unmittelbar angefügt werden und das i vor den Vocalen a, o und u in e übergehe, was, wie die Schüler ſpäter ſehen werden, gar nicht vereinzelt erſcheine. Denn hier gerade läßt ſich der Grund der Anomalie unmöglich in der Schule enthüllen. Unter den V. V. defectiva ſind beſonders die V. V. odi und memini ſehr anziehend, deren Weſen wir aber meiſt erſt in einer folgenden Claſſe, wo die deutſchen praeterito-praesentia ſchon bekannt ſind, das griechiſche οἶδα vorliegt, endlich von dem eigentlichen lateiniſchen perfectum praesens gehandelt wird, aufdecken: nun ſollen die Schüler erfahren, daß memini eigentlich bedeutet: „ich habe in Gedanken gewonnen", ōdi „ich bin in die Leidenſchaft des Haſſes gerathen".

Auch für die lateiniſche Syntax wird, ſoweit ſie in dem erſten Unterrichtsjahre zur Beſprechung kommt, eine möglichſt rationelle Grundlage gegeben, ohne daß dabei die Einprägung des Reſultates und die gehörige praktiſche Uebung vernachläßigt wird. Davon nur einige Beiſpiele. Schon dem Knaben muß doch, damit er das lateiniſche Prädicativ faſſe, durch inſtructive Beiſpiele nahe gelegt werden, daß es eine Anzahl Verben und unter dieſen beſonders das V. „ſein" und die verſchiedenen Ausdrücke für „werden" gibt, die nicht Inhalt genug haben, um für ſich ein Prädicat zu bilden. Daß dieſes den Schülern möglichſt klar werde, iſt um ſo wichtiger, weil das Deutſche ſie hier gar zu leicht verführt, indem es in ſeiner geſchichtlichen Entwickelung von dem urſprünglichen Principe, welches es mit dem Lateiniſchen natürlich theilte, ſehr bedeutend abgewichen iſt. — Von einer Abweichung des Numerus zwiſchen dem Lateiniſchen

und Deutſchen fällt beſonders multa für „Vieles“ u. ſ. f. auf. Die Schüler lernen: Statt des ſubſtantiv. gebrauchten Neutrums eines Adjectivums oder Pronomens brauchen die alten Sprachen gemeiniglich das Neutrum Pl., indem ſie das als vereinzelt auffaſſen (ſinnlich), was die neuen Sprachen (abſtract) als ein Ganzes zuſammenfaſſen. Die Caſus, davon ſind wir innig überzeugt, enthalten urſprünglich Raumbeſtimmungen, und als ſolche treten ſie namentlich noch in den Städtenamen hervor. So lehren wir dann unſere Jungen, daß der Ablativus auf die Fragen: woher? wodurch? warum? wann? und wie? ſtehe, ohne weiter etwas hinzuzufügen. Bei einer ſpätern Behandlung der Syntax und der Bildung der Adverbia iſt es uns aber gar nicht unwichtig, daß die Schüler die Fragen in oben bezeichneter Ordnung in ihren Köpfen haben. Da wir ferner wiſſen, daß ſich in den Städtenamen noch ein beſonderer Locativus erhalten hat, ſo theilen wir dieſes zwar unſern Schülern nicht in extenso mit, laſſen ſie aber doch in der betreffenden Regel vor die Wörter „im Genetivus“ und „im Ablativus“ ein ſcheinbar hineinſetzen. Die verwandten Sprachen lehren uns deutlich genug, daß die ablativi absoluti nichts anderes ſind als Adverbialbeſtimmungen zum Prädicate, die eben darum in zeitbeſtimmende Nebenſätze u. ſ. f. aufgelöst werden können. Wir geben darnach die Weiſung: Ablativi absoluti heißt eigentlich deutſch „abgelöste Ablative“, ſie enthalten aber nichts von den andern zu Adverbialen verwendeten Ablativen Abweichendes und ſtehen auf die Fragen warum? wann? u. ſ. f. Sie beſtehen aus einem Subſtantivum oder ſubſtantiviſch gebrauchten Nomen und einem dasſelbe als Attribut beſtimmenden Adjectivum, Participium, adjectiviſchen Pronomen, ſeltener Subſtantivum. Dieſe Ablative werden nun auch anfänglich immer ſo überſetzt, z. B. capta Carthagine „nach genommenem Carthago“, und die Kommata, zwiſchen die ſie in unſerm Leſebuche eingeſchloſſen ſind, geſtrichen. Zu ſchwer wäre es hier ſchon den acc. c. infinitivo innerlich zu begründen; aber das läßt ſich wohl ſchon anſchaulich machen, wie er als Object und Subject gelte, und es darf vielleicht angeführt werden, die Conjunction „daß“ habe einſt daz gelautet und ſei mit dem Artikel zuſammengefallen; „ich ſehe, daß der Baum blüht“, ſei „ich ſehe das: der Baum blüht“ u. a. Fremdartig iſt dem Schüler der lateiniſche nominativus c. inf. in dicor u. ſ. f. Da ſagen wir im Anſchluſſe an den acc. c. inf., wie er bei den unperſönlich ſcheinenden Redensarten vorkommt: Solche unperſönliche Redensarten ſind nun auch die, welche durch die dritte Perſon Sing. P. von V. V. sentiendi und declarandi gebildet werden. Aber da machen die Römer, ſofern dieſe Impersonalia in Tempp. imperff. ſtehen, das, was dem Deutſchen als Subject des

abhängigen Satzes erſcheint, zum Subject des regierenden, ſo daß das Verbum nun ganz perſönlich wird. — Von den Conjunctionen werden wo möglich die urſprünglichen Bedeutungen mit memoriert, und kommen ſie in verſchiedenen Bedeutungen vor, ſo wird, nachdem dieſe im Leſebuche ſich gezeigt, die der primitiven am nächſten ſtehende immer voraus genannt. Wir lehren alſo, quominus heiße eigentlich „daß deſto weniger", quin „wie nicht" u. ſ. f. In quum ſtellen wir immer die Bedeutung „wann" voran, indem ſie auf die Zeit bezogen jedenfalls der cauſalen vorausgeht. Es braucht da überall nicht weitläufigen Raiſonnements; wird der Unterricht in der Syntax einmal ausführlicher ertheilt, ſo erſcheinen ſolche Grundlagen in ihrer Wichtigkeit von ſelbſt. Das darf man den Jungen ſchon ſagen, daß, wo ne — alſo namentlich nach V. V. des Fürchtens — mit daß überſetzt werde, dies eben nur eine ungefähre Ueberſetzung ſei, indem timeo, ne hoc accidat urſprünglich wäre: Möge dieſes nicht begegnen, (aber) ich fürchte u. ſ. f.

So viel über unſern erſten Unterricht im Lateiniſchen. Wir wiſſen, daß er ſchief beurtheilt werden kann und ſchief beurtheilt werden wird, namentlich aber — hoffentlich allein — von ſolchen Lehrern, die ſelbſt keine Verſuche damit angeſtellt haben oder ſehen, daß etwa jüngere Leute, welche mit den Reſultaten der vergleichenden Grammatik nur halbwegs bekannt, nicht aber vertraut ſind, ihre Pfuſcherſtudien in die Schule verpflanzen. In einer folgenden kürzern Abhandlung werden wir einiges über unſern lateiniſchen Unterricht im zweiten Jahre mittheilen.

Zürich im März 1855.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Elementarbuch der hebräiſchen Sprache. Eine Grammatik für Anfänger mit eingeſchalteten ſyſtematiſch geordneten Ueberſetzungs- und andern Uebungsſtücken, einem Anhange von zuſammenhängenden Leſeſtücken und einem vollſtändigen Wortregiſter. Zunächſt zum Gebrauch auf Gymnaſien. Von Dr. G. H. Saffer, Oberſchulinſpector in Harewies. Zweite verbeſſerte und vermehrte Auflage. Leipzig, Brandſtetter. 1854. 8°. geh.

Dieſe neue, nunmehr mit großen und deutlichen lateiniſchen und hebräiſchen Lettern gedruckte Auflage kündigt ſich als eine verbeſſerte und vermehrte Auflage an.

Indem Referent ſich auf ſeine frühere (kurze) Beſprechung der erſten Ausgabe (in Jahns Journal für Philologie und Pädagogik ꝛc. Märzheft 1852) und auf die umſtändlichere des Herrn v. Metzger in Schönthal in demſelben Journal bezieht (67. 2. — 68. 6.), kann er auch dieſe Arbeit als eine im Weſentlichen ſehr gelungene bezeichnen. Dem Plane des Herrn Verfaſſers gemäß haben die ſämmtlichen Aenderungen die erſte Anordnung des Buches ganz unberührt gelaſſen. Aber mehrfache Berichtigungen u. ſ. w., wie § 63 b, verdienen Beachtung; eben ſo iſt auch die Ueberſicht der Verbalſtammbildungen und Flexionen nicht unwillkommen. (Sie gleicht den in den frühern Ausgaben der kleinern Grammatik von Geſenius, ſo wie den in ſeinem Lehrgebäude gelieferten Tabellen *.) Betrachten wir zunächſt im erſten Theile die Elementarlehre, ſo bemerken wir, daß bei der Eintheilung der Conſonanten nach den Organen, bei a. gutturales, für אהחע und ר vielmehr אח רעה geſetzt werden kann. Das ר als Halbguttural und als ſtärkſter Halbvocal nähert ſich den Gutturalen mehr als den Zungenbuchſtaben oder den Ziſchlauten. Der Verfaſſer reihet ihn letztern ebenfalls an. Freilich ſteht er oft für einen Ziſchlaut; jedoch liegt es in dem Grunde, daß ſämmtliche linguales als Klaſbuchſtaben mit den Ziſchlauten in gewiſſer Verwandtſchaft ſtehen. — Für die vox memorialis הֵאוּי wäre die Form יְהוּא zu wählen. Die Regel, daß „in allen Vocallauten א quiesciren kann", iſt durch den Zuſatz genauer zu beſtimmen, daß auch ein Schwa als Halbvocal voran-

* Vom Referenten erſcheinen in Bälde ähnliche Tabellen, deren Druck zur Zeit bei Brockhaus in Leipzig beſorgt wird. Mühlberg.

gehen kann, in welchem Falle auch das א als otiirend nur orthographiſch geſetzt iſt, z. B. וַיַּרְא (Er ſah) בַּיְא (das Thal). Eben ſo muß es, um Irrungen vorzubeugen, S. 7 c heißen: (iſt als Schwa mobile auszuſprechen) „unter einem Doppelconſonant", der nicht am Ende des Wortes ſteht (wie z. B. bei אַתְּ). § 6 iſt für Chateph Kamez zu ſetzen Chateph Komez. — § 7 c muß es genauer heißen „Dagesch = ebenfalls ein Punct in der Mitte eines Conſonanten", der nicht mit dem Schurek einem Puncte in ו und dem Mappik des ה mobile zu verwechſeln iſt. — Eben ſo kann „Uebungsſtück 4 die Conjunction und iſt alſo beim Aufſuchen ſolcher Wörter im Wortregiſter erſt davon zu trennen", beigefügt werden: zumal nur ſehr wenige Wörter mit ו beginnen. Statt „וְ vor den labiales (Bumaf)" müßte es heißen: (b'maf) da וְ vor einem anderm ו in einem ſolchen Falle nicht vorkömmt. Nicht unerwähnt bleibe eine § 10 b beigefügte Anmerkung. Es heißt hier, daß ausnahmsweiſe vor dagesch forte ein langer Vocal vorkomme. Referent möchte aber die angeführten penacuten Wörter nach einer ältern Erklärung dahin erklären, daß dieſe langen Vocale durch den Accent ſo gedehnt werden, daß ſie einen kurzen Vocal nach ſich ziehen; alſo ſei zu leſen אֵלֶּה E-lleh. (Vergl. *μᾶλλον* = *μαλλον*.) Die nähere Beſtimmung eines ausgelaſſenen dagesch forte führt Referent (§ 14 a 2) auch hier ſchon (wie es nämlich bei Gutturalen der Fall iſt) auf ein dagesch occultum zurück. Mit Uebergehung des noch Uebrigen der Formenlehre machen wir den Uebergang zur Vocalbildung und bemerken, daß hier zu den Verbeſſerungen beſonders § 25 gehört. Die Paradigmen קָטַל und כָּתַב ſind hier, weil dem Anfänger des dagesch lene letzterer Form Schwierigkeiten machen kann, (nur) in der dritten P. s. m. perfecti aufgeführt; während die Tabelle S. 50, כָּתַב allein nennt, was minder zweckmäßig iſt. Für das Imperfectum wäre die Benennung Infectum angemeſſener, welches beim Imperfectum relativ und beim Futurum abſolut erſcheint. Ungern vermiſſen wir die voces memoriales für die afformativa und præformativa, z. B. תְּהִימוּן für perfectum; אֵיתָן und יוּנָה für futurum u. ſ. w. Der (zweckmäßig) hinzugekommenen Anmerkung zu § 28 fügen wir unſererſeits noch bei zu 5, Niphal אָ: am häufigſten geſchieht dieſes bei den verbis פֹּי = פֹּו. Die Uebungsſtücke ſind hier beſonders ganz zuſammenhängend und rein claſſiſch. — Bei § 29, Cohor-

tativus ist das ה nicht bloß ein paragogicum zu nennen. Es entspricht dem ה loci und weist der Handlung einen Platz gleichsam oder eine Richtung an: man kann es füglich ה determinativum nennen. Für die Paradigmen des starken Verbi erscheint כָּתַב (das dagesch des כ fehlt zu Anfang!), wofür, wie bereits bemerkt קָטַל (oder auch מָשַׁל) zweckmäßiger gewesen wäre. Uebergehend auf die schwachen Verbalwurzeln von § 38 an, bemerkt Referent, daß § 39 nunmehr („vocalige Wurzel") durch die beigefügten Beispiele zweckmäßiger bearbeitet ist, was in der ersten Ausgabe nicht geschehen ist.

Vervollständigt sind auch durch neue Anmerkungen die abweichenden Formen von פִּי = פֹּה. Eben so sind die Verba פָּא (Anmerk. 1 zu § 43) genauer bestimmt worden. — § 45 (V. עִוּ) ist hinzuzusetzen 2. קָם: für קָוַם als ursprünglich aus dem perfectum gebildet, wie die Formen (des IV. paradigma bei Gesenius) חָכָם, דָּבָר zeugen. — § 49 fehlt die genauere Bestimmung für die Verba לֹא (ohne Mappik) als ganz verschieden von לֹה (mit Mappik). Vergl. Gesen. hebr. Gramm. von Rödiger § 74. Die frühere Vollständigkeit der Tabellen ist verblieben. Ueberall vermißt Referent immer noch die Flexion der participia, denen wenigstens das femininum beigefügt werden kann. — Während aber bei andern Grammatikern (besonders bei Gesenius und Rödiger) die Verba gutturalia von den Verbis perfectis zu den unregelmäßigen den Uebergang machen, hat der Herr Verfasser erstere jetzt erst folgen lassen und sie den noch übrigen unregelmäßigen Verbis vorangeschickt. Zu § 24 sind nöthige Anmerkungen hinzugekommen. Auch hier wäre, besonders bei tert. gutturalis, die beigefügte weibliche Endung der participia vonnöthen gewesen; z. B. שֹׁלֵחַ, שֹׁלַחַת (שֹׁלַחַת). Bei den v. פַּן (wobei die Tabelle für Kal löblich ist) hätte noch eine Anmerkung für die analoge Bildung der פִּי = פַּן nebst Beispielen beigegeben werden sollen. Zu Anmerkung 1, § 59, ist hinzuzusetzen: Doch heißt Niphal beständig נִלְקַח. In der Tabelle ist bei תֵּת einzuschließen: (mit Suff. תִּתִּי.) In den Paradigmen der Verba עִי fehlen die Accente für mehrere penacute Wörter, wie beim Imperativ z. B. Eine bereits erwähnte Zugabe ist § 63 b. — Doppelt anomale Verbal-Wurzeln. Sie ist für den Anfänger ausreichend: Die ausführliche Uebersicht befindet

ſich am Ende hinter dem Wortregiſter. — Wir kommen auf den zweiten Abſchnitt, auf die Nominal-Bildung. Zu § 67, S. 106. „Danach finden ſich drei Grundformen dieſer B—A, nach den drei kurzen Vocalen ă, ĭ, ŭ = כַּתְבְּ, כִּתְבְּ, כֻּתְבְּ“ iſt hinzuzuſetzen: Die urſprüngliche einſylbige Geſtalt zeigt גַּיְא Thal. — Uebrigens iſt die Claſſification der Nomina nach Ewald zwar ſcharfſinnig; dennoch aber iſt ſie wohl für Anfänger minder einleuchtend als es die von Geſenius oder Schröder entworfenen paradigmata ſind, obgleich (wie nachgewieſen worden) bei Geſenius und bei Rödiger ſich hier einzelne Verirrungen vorfinden laſſen. — Zu verbeſſern iſt in unſerm Lehrbuche S. 150 אוֵיבְכֶם und אוֵיבְךָ, wofür zu ſetzen: אוֹיִבְכֶם und אוֹיִבְךָ; dagegen hat חֹתֵן mit Suffix חֹתְנְךָ und von זָקֵן leſen wir זְקֵנְכֶם, nicht זִקְנֵכֶם (S. 149 u.). [Vergl. Hebr. Gramm. von Rabbinowiz, Grünberg 1851. S. 124, 125.] Der Anhang zur Nominalbildung enthält ziemlich vollſtändig, nach ihrer beſonderen Eintheilung.

Dritter Abſchnitt. Die Partikel. §§ 95—100. Bei § 98. 2, könnte noch das neuerdings wieder nach der alten Erklärung gedruckte בְּשַׁגַּם (zuſammengez. aus בַּאֲשֶׁר גַּם) Genes. 6, 3. [nach Geſenius שָׁגַג] erwähnt werden. (Da auch er — der Menſch — Fleiſch iſt.)

Dritter Theil. Syntax. Capitel I, zwar nichts weſentlich hervorzuhebendes enthaltend, zeigt aber die beſte Anordnung. Dasſelbe gilt für das zweite Capitel „Syntax der Wortarten“. Einiges hervorhebend aus der Syntax des Verbum bemerkt Referent zu S. 194, daß der Infinitivus absolutus nach einem verbum finitum eben ſo zu betrachten iſt, als ein Subſtantivum in Verbindung mit einem verbo cognato (חֳלִי חָלָה); oder daß hier eine Intenſion in der Art und Weiſe ſtattfinde, wie bei der Steigerung der Eigenſchaftswörter durch den Superlativ. Steht es aber vor dem Verbum, dann iſt es das Verhältniß des Allgemeinen zum Beſondern. So läßt ſich das angeführte: רָאֹה רָאִיתִי erklären: Was das Sehen betrifft, ſo habe ich es (wirklich) geſehen. — § 123 läßt noch eine (hier mangelnde) nähere Beſtimmung für den Gebrauch des Artikels wünſchen, abweichend vom deutſchen Sprachgebrauch. Dagegen ſind die verſchiedenen Grade der „Abhängigkeit der Nomina in der Satzfügung“ umſichtig und logiſch erklärt. — Vorzüglich iſt dieſes § 127 geſchehen. „Unterordnung. Status constructus.“

Auch § 128, Accuſativ, iſt klar und deutlich und im Zuſammenhange, während andere Grammatiker das Hierhergehörige getrennt abgehandelt haben. — Die Syntax der Partikeln, § 131—139, hält die ſchickliche Mitte zwiſchen Grammatiſchem und Lexikographiſchem. Zu bemerken wäre bei § 136 am Ende, wo es heißt: „ו ſteht auch als erklärendes Anführungszeichen, nämlich“ „z. B. בְּרָמָה וְעִירוֹ in Ramah, nämlich ſeiner Stadt, I. Sam. 28. 3“. Daß hier nach dieſer Erklärung es unnöthig ſei, eine Hendiadys anzunehmen. Ebenſo bei: „und in manchen andern Beziehungen,“ die Bemerkung: ו vertritt auch Relativſätze, z. B. ein Armer, der keinen Beiſtand hat, עָנִי וְלֹא עֹזֵר לוֹ für — אֲשֶׁר — — (Vergl. im Lateiniſchen: Dives et sordidus, i. e. dives qui (tamen) sordidus est). In Hinſicht der angegebenen Stellung der Wörter im Satze, iſt die (§ 141 u. 142 erwähnte) Inverſion zu beachten. Jedoch iſt zuletzt das Verhältniß der Comperative nicht genau genug angegeben. — Die zuſammenhängenden Leſeſtücke enthalten eine ſehr gute Auswahl nebſt praktiſcher Erläuterung, mit ſteter Hinweiſung auf die Grammatik des Herrn Verfaſſers. — Das Wortregiſter enthält mit Recht nur die Vocabeln, keine Phraſeologie. Die erwähnte Ueberſicht ſämmtlicher Stammbildungen und Flexionen der ſtarken und ſchwachen Verba kann den Schülern zum Entwurf ähnlicher Tabellen und zu ihrer Erweiterung beſtens dienen. Endlich iſt auch dieſer neuen Ausgabe ein Regiſter zur Grammatik beigegeben worden. Gewiß wird ſich auch dieſe neue Auflage, vorzüglich der claſſiſchen, meiſtens ganz zuſammenhängenden Beiſpiele wegen, mit Recht ihren Platz in der Reihe zweckmäßiger Lehrbücher der hebräiſchen Sprache ſichern.

Mühlhauſen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

Kurze Anleitung zum Erlernen der hebräiſchen Sprache für Gymnaſien und für das Privatſtudium von Dr. C. H. Boſen, Religionslehrer am katholiſchen Gymnaſium zu Cöln. Zweite, verbeſſerte Auflage. Freiburg im Breisgau, Herder. 1854. 8° (110 S.)

Titel und Vorbemerkung, beide kündigen nur ein hebräiſches Elementarwerk für Anfänger in dieſer Sprache an. Auch Referent ſtimmt darin überein und weiß es als öffentlicher Lehrer der hebräiſchen Sprache aus Erfahrung, daß allerdings die meiſten der üblichen hebräiſchen Sprachlehren (ſelbſt die von Geſenius und Rödiger nicht ausgenommen) für den Anfänger zu viel Material enthalten. Indeſſen kann ein geſchickter Lehrer einen ſolchen Uebelſtand leicht ausgleichen. Was aber das vorliegende Werkchen anbelangt, ſo gibt es wirklich nur das Aller-

nöthigſte an. Referent kann aber nicht umhin, auf Manches aufmerkſam zu machen, was für dasſelbe noch zu wünſchen ſei, ohne dem Ganzen ſeinen Werth abzuſprechen. — Das hebräiſche Alphabet kann dem Anfänger am beſten durch Beiſetzung des Griechiſchen und wo die Buchſtaben fehlen (z. B. *F*) durch lateiniſche Lettern anſchaulich gemacht werden. Irrig heißt es (S. 6), daß das ע von Einigen wie Jod ausgeſprochen werde. Paläſtinenſiſche und portugieſiſche Juden ſprechen es ang aus. Im übrigen ſind die Regeln von §§ 1—20, die Anleitung zum Leſen und die Elemente der Formenbildung enthaltend, ausreichend für den erſten Schulgebrauch. — Für die Formenlehre (S. 17) bemerkt Referent, daß das Nipbal, ſtreng genommen, nicht „passivum zu Kal", ſondern einfaches Reflexivum, ſo wie das Piel mehrentheils einfaches causativum ſei; während das intenſivſte Verhältniß für beide Formen durch Hithpael und Hiphil ausgedrückt wird. — Auch würde es erſprießlich ſein, für die afformativa und præformativa der tempora und modi gebräuchliche voces memoriales für den Anfänger anzugeben. Das über das regelmäßige Verbum Geſagte reicht aus, höchſtens wäre nur noch hinzuzufügen, daß ת und נ als litteræ finales radicales vor ת und נ afformativis, nach den Regeln der Aſſimilation öfter wegfallen, ohne daß dadurch das Verbum unregelmäßig (oder defectiv) zu nennen ſei. — § 32 muß außer der metathesis des ש doch noch die Verwandlung des ת in ט (z. B. הִצְטַדֵּק) erwähnt werden.

II. Die unregelmäßigen Verba. Verba gutturalia. — § 33 muß es beſtimmter heißen: Tertiæ gutturalia ה mit Mappik iſt ein verbum gutturale, mit ה ohne Mappik (ה quiescens im Gegenſatz zum ה mobile) iſt ein verbum quiescens לה. S. 26 iſt bei: „In לָקַח nemen, wird das ל behandelt wie das נ der Verba Phenun", zu ergänzen: Jedoch lautet Nipbal immer נִלְקַח. Nichts Weſentliches iſt zu erinnern bei den folgenden Paragraphen bis § 44, was die übrigen unregelmäßigen Verba betrifft. Gut ſind die Andeutungen (§ 45) für das richtige Unterſcheiden einſylbiger Stämme; eben ſo auch die Behandlung der pronomina der Suffixa, der Formen des Verbi, und des Artikels (— § 51).

Bei der Angabe der Declinationen der Nomina ſind die Participialformen in beſondere Paradigmen gebracht worden. Die übrigen Redetheile — § 76 ſind kurz und bündig behandelt. — Auch die Syntax (§ 77—99) enthält das den Anfängern Unentbehrliche. Eben ſo iſt auch über die Casus das eben Erforderliche mitgetheilt. Die Syntax der adjectiva iſt löblich, der Gebrauch der Tempora empfiehlt ſich durch die Darſtellung. — Sonderbar enthält § 99, als Schluß, „Keri und

Chethib", was eigentlich der Formenlehre angehört. — Der Anhang enthält 1. Paradigmen der Verba (meistens nach Gesenius) und nach einem eigenen Plane die Nomina, wobei die participia besonders specificirt sind. Dieses Bestreben, Alles zu vereinfachen, ist löblich, wiewohl es dem Anfänger nicht immer den Gegenstand faßlicher macht. Mit Ausnahme der ersten Uebungsstücke sind die übrigen classische. Im ersten Stücke sind zu rügen: die falsche Setzung des Artikels beim status constructus, הַדֶּרֶךְ רִשְׁעִים – הַיִשְׁבֵי הָעִיר. Für קָטַל, das selten vorkömmt, ist Z. 2 a. a. O. besser הָרַג zu setzen. Auch V findet sich der Artikel falsch gebraucht bei: הַכּוֹכְבֵי. Ein kleines Wörterbuch wäre nöthig gewesen. Schließlich erlaubt sich Referent folgende Druckfehler anzugeben: S. 8 (§ 4 Ende) lies: קָטַלְתְּ. S. 11 zweite Anmerkung lies Ziwwa. S. 15 b lies für בְּרֵךְ – בִּרֵךְ. S. 39 (§ 53 Ende) lies הַדָּבָר. S. 51 § 96 יָלַךְ für יָלֶךְ, daselbst für יָבָה lies יָהַב. S. 53 a lies הַיְבוּסִי. S. 59 Z. 7 v. u. lies עֲוֹנִי מְנַשֶּׁא. S. 60 Z. 4 v. o. lies קִבְרוֹתֵיכֶם. Unverständlich ist S. 75 Z. 3 v. u. das Citat. S. 98 lies Z. 3 v. o. אִשָּׁה. S. 99 Z. 2 v. u. lies für תֵּבֵל-טֵבֵל.

Das dagesch lene zu Anfang der literæ בְּגַד כְּפַת fehlt öfter, eben so das Schwa bei ך. — Im Ganzen wird aber unter Anleitung eines geeigneten Lehrers das Werkchen nicht ohne Nutzen gebraucht werden können.

Mühlhausen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

A. F. Kleinschmidt. Der Unterricht im Griechischen kann bei wöchentlich acht Stunden im Untertertia mit Anabasis und Odyssee begonnen werden. Torgau, 22 S. 4.

Dieses der Titel einer Einladungsschrift zur Feier (1. April 1855) des Schröder'schen Gestiftsactus im Gymnasium zu Torgau. Die Schrift kann als das Referat eines denkenden, pflichteifrigen, geschickten Schulmanns über die von ihm beim ersten griechischen Sprachunterricht befolgte Methode und so auch die dadurch erzielten Erfolge gelten, und hat als solches ein unzweifelhaftes Recht auf Beachtung von Seiten Aller, denen an einer compendiarischen Fassung und Behandlung desselben Gegenstandes für eigne Zwecke gelegen ist. Damit soll jedoch nicht gesagt werden, daß just das hier dargelegte Verfahren als die einzig beste aller Straßen nach Hellas zu empfehlen ist. Dahin

führen ja, wie gen Rom und Jeruſalem, verſchiedene. Wenigſtens nicht als die ebenſte, ſcheint es. Der Verf. verbreitet ſich umſtändlich über Inhalt und quo usque jeder ſeiner ſechszehn erſten Unterrichtsſtunden, und es läßt ſich hiernach ſeinem Lehrgange die Eigenſchaft ungemeiner Sorgfalt, Umſicht, Gründlichkeit keineswegs abſprechen. Der Weg aber, welchen er befolgt und vorzeichnet, iſt, geſtehen wir's offen, nicht wenig complicirt, mit Details überſtreut und durch eine Menge Nebenhers, welche das raſche Fortſchreiten an ein nahes Ziel aufhalten und erſchweren, coupirt. Es hält daher einerſeits ſchwer in gedrängtem Auszug, wie ſolchen die Referentenpflicht heiſcht, einen anſchaulichen Begriff von des Verf. Art und Weiſe zu geben, andererſeits dürfte es auch denen, ſo ſich verſucht fühlen, den gleichen Weg verſuchsweiſe zu betreten, kein Leichtes ſein, ſich darauf zurecht zu finden und alſo zu gleichen Reſultaten zu gelangen. Denn etwas Anderes iſt es, in mehrjähriger Uebung und vielfältigen Verſuchen ſich in eine, ſeiner Individualität bequeme und entſprechende Form allmählig hineinzuarbeiten und einzuleben, etwas Anderes, mit Verläugnung ſeiner ſelbſt eben nur derjenigen Spurweite nachzugehen, worauf uns die Laterne eines Nicht-Ichs zur Leuchte dient. Oder es gilt auch hier das: Prüfet Alles und das Beſte behaltet, ohne daß ihr euch darüber ſelbſt aufgebt und knechtiſch bloß in verba magistri ſchwört. Immer aber iſt, wie geſagt, das Bemühen des Hrn. Kl., das pädagogiſche Publicum zum Zeugen und Richter ſeiner ſoliden und verdienſtlichen Beſtrebungen aufzurufen, mit Beifall aufzunehmen und an ihrem Succeſſe nicht im Mindeſten zu zweifeln.

Der Unterzeichnete hat ſich in Betreff des griechiſchen Unterrichts auf ähnliche Weiſe verſucht und verſucht ſich bei vorkommender Gelegenheit noch immer. Im Jahr 1845 brachte die Päd. Revue (Bd. X. S. 41 bis 49, 133 bis 145) ſeine „Proben einer griechiſchen Hausgrammatik". Ob irgend Jemand mehr als flüchtige Notiz davon genommen, iſt ihm nicht kund worden. Seine Aufgabe war, darzulegen, wie er in 32 bis höchſtens 40 Stunden (37 war das Maximum, deſſen er einmal benöthigt war) ſeine Schüler zum Leſen und Verſtehen der Anabaſis zu führen, nach einigen Wochen Friſt aber zum abwechſelnden Leſen der Odyſſee mit ihnen zu ſchreiten pflege. Auch ſeine Verfahrungsweiſe zeigte ſich in allen mit Individuen verſchiedener Nationalität angeſtellten Verſuchen als gedeihlich. Möglich nun, daß diejenigen, welche die Methode des Herrn Kl. mit der ſeinigen vergleichen wollen, jene ungleich gründlicher befinden. Allein hier möchte der Schein trügen. Der Unterzeichnete iſt nicht weniger, als Hr. Kl., von der

Unerläßlichkeit eines tüchtigen grammatiſchen Fundaments überzeugt und durchdrungen; aber wenn er auf ſeinem 32 Stundenwege nicht jegliches Steinchen aufhebt, vielmehr das Speciellere der Accentlehre, die Atome und manch Anderes dergleichen einſtweilen bei Seite ſchiebt, ſo folgt daraus nicht, daß er dieſe Dinge als pedantiſche Quisquilien betrachtet. In grammaticis iſt auch das Geringſte von Bedeutung und muß, wenn für den Augenblick beſeitigt, ſo bald die Hauptſache gethan iſt, nachgeholt werden. Als Hauptſache aber gilt ihm, den Schüler ohne langen Aufenthalt unterwegs auf ein Ernteſeld zu führen, wenn auch Senſe oder Sichel noch nicht ſcharf geſchliffen ſind, oder er noch nicht recht mit dem Arbeitszeuge umzuſpringen weiß; er lernt es bald, denn er hat Freude an ſeinem Werk und Vertrauen zu ſich ſelbſt gewonnen. Dieſer Tropus braucht nicht verdolmetſcht zu werden. Hrn. Kl.'s Methode hat übrigens vor der des Ref., wie ihm einzuräumen, das voraus, daß ſie ſich einem zahlreichen Schülercötus gegenüber erprobt hat, während die ſeinige nur in Unterweiſung von ſechs oder ſieben Simultanzöglingen. Sei es verſtattet, zuletzt uoch eines neueſten Verſuchs mit einem begabten Privatiſten vorgerücktern Alters zu gedenken, welcher, für das theologiſche Studium beſtimmt, am erſten Cap. des Evangelium Lucä V. 5 bis 80 und V. 1 bis 4, womit ſeine erſte griechiſche Unterrichtsſtunde begann, als der Schüler noch kaum erträglich leſen konnte, innerhalb gerade 30 Stunden Griechiſch konnte, d. h. die Formenlehre in allen ihren Hauptzügen und bis zu einer gewiſſen Virtuoſität einübte, dabei auch keineswegs verabſäumte, was oben als „Nebenher" bezeichnet wurde, nach der dreißigſten Stunde aber zu Lucian, Xenophon und Odyſſee überging, und nach Jahr und Tag, außer Odyſſee, zwei Bände der Memorabilien, Plutarchs Timoleon und Euripides Hekabe geleſen hatte. Der Leſer dürfte ſich bei genauer Anſicht jenes Capitel des Lukas leicht überzeugen, wie reichen grammatiſchen Stoff dasſelbe in ſich ſchließt. Es wurde ſomit das nämliche Verfahren beobachtet, wie beim engliſchen Unterricht, welchen Ref. alsbald mit dem Vicar of W. beginnt, wenn auch der Schüler noch nicht den mindeſten Begriff von grammar und pronunciation beſitzt. Er iſt indeß weit von der Illuſion entfernt, als ſage er mit Berufung auf den bemerkten Fall den Lehrern, ſei es des Engliſchen oder Griechiſchen, etwas ſo ganz Neues. Nachdem man ſo lange Zeit die edle Zeit mit reinem Formaliſiren vergeudet hatte, ſind endlich Hunderte zu dem Gedanken und Entſchluß gekommen, die Sache praktiſch und compendiariſch, alſo auch zeitſparender anzugreifen, und ſiehe! es gelang. Dieſes aber läßt ſich wahrlich auch bei Ertheilung des alt-

claſſiſchen Unterrichts, verſteht ſich cum grano salis, ins Werk richten, wie ſeinerſeits auch Hr. Kl. beweiſt.

Leipzig. G. E. Köhler.

---

1. Ollendorff, Neue Methode (,) eine Sprache in ſechs Monaten leſen, ſchreiben und ſprechen zu lernen. Für das Franzöſiſche zum Gebrauch der Deutſchen bearbeitet. Berlin und Leipzig, M. Simion, 1854. Paris, beim Verfaſſer.

Wer ſich tant soit peu um Grammatik-Litteratur bekümmert, kennt Ollendorff und ſeine Methode (wenn gleich derſelbe behauptet, letztere fuße auf eine Philoſophie, die derjenige, welcher ſich des Buches bedient, nicht ſogleich durchſchaut). Wozu alſo hier weitere Beſprechung? Die Revue verſteht überdieß unter Grammatik etwas Anderes, als Ollendorff, will mit dem Sprachunterricht etwas ganz Anderes, als Ollendorff, und gönnt dem Schüler lieber ſechs Jahre, als ſechs Monate, um eine Sprache leſen, ſchreiben und ſprechen zu lernen. Contra principium negantem non est disputandum. Amerikaniſche Buchhändler haben ſich an den Verf. mit dem Anerbieten von 150 Pfund (1050 Thlr.) gewandt, wenn er ihre Nachdrucke ſanktionirte. Nun, für Bruder Jonathan iſt's eine Grammatik.

2. *Stieffelius*, La meilleure école de conversation française ou un dialogue par semaine, avec une comédie par Ficard et deux proverbes de *R. Leclercq*, avec l'allemand en regard. Nouvelle édition. Leipzig, Hermann Schultze, 1854.

Sprechen iſt denken. Franzöſiſch-Sprechen iſt Franzöſiſch-Denken, wenn es auch neutrale Gebiete gibt, wo beide Nationen gleich denken, und die Form, worin der Inhalt gekleidet wird, indifferent iſt. Um das, was man ſo recht eigentlich franzöſiſche Converſation nennt, ſich anzueignen, muß der Deutſche viel von ſeiner Denk- und Anſchauungsweiſe ablegen. Wem dieß bei der Erziehung wünſchenswerth erſcheint, der kann die von Stieffelius zuſammengeſtellten dramatiſchen Scenen als Vorſchule gebrauchen. Von franzöſiſchem Geiſte enthalten ſie mehr, als die bekannten Geſpräche mit Schneider und Gaſtwirth, gegen die der Verf. mit Recht Oppoſition macht.

3. Precht, El arte de conspirar, comedia etc. por Figaro. Mit franzöſiſchen Ueberſetzungsnoten und einer Einleitung, zum Behuf der ſprachvergleichenden Methode herausgegeben. Bremen, Geisler 1854.

Der durch ſeine ſpaniſche Grammatik rühmlichſt bekannte Verfaſſer gibt hier einen ſehr geeigneten Stoff zum Ueberſetzen aus dem Spaniſchen ins Franzöſiſche. Die Einleitung iſt leſens- und beherzigenswerth.

4. Albrecht, Elementarbuch der französischen Sprache nach der calculirenden Methode. 2. Aufl. Mainz, 1853, B. v. Zabern.
5. Derselbe, Französische Grammatik nach der calculirenden Methode. Ebendaselbst.
6. Albrecht und Simon, Französisches Lesebuch für die mittlern Classen der Gymnasien und Realschulen. Mainz 1854, B. v. Zabern.
7. Billatte, Praktisches Lehr- und Lesebuch für die untersten Stufen des Unterrichts in der französischen Sprache. Neu-Strelitz, Barnewitz 1854.
8. H. v. Petit, Praktischer Lehrgang zur schnellen, leichten und doch gründlichen Erlernung der italienischen Sprache, nach der vervollkommneten Ahn'schen Methode für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht. 2te Aufl. Breslau, 1854. Trewendt u. Granier.
9. J. Riedel, Vorschule zur französischen Grammatik oder erster Unterricht im Französischen. Heidelberg, 1854, J. Groos.

Vorstehende Bücher haben alle eine Beziehung zu Ahn, zum Theil durch Opposition. Die Methode desselben (richtiger sollte sie die Seidenstückersche heißen, Ahn hat bloß etwas besseres Französisch angewandt; und andere Nachfolger haben den Inhalt etwas reicher und erquicklicher gemacht) heißt jetzt bei Einigen (Hauschild, Albrecht u. s. w.), die dem Mangel der Consequenz abgeholfen zu haben glauben, die calculirende. Albrecht hat nach ihr nicht bloß einen Elementarcursus, sondern auch eine Grammatik geschaffen, wenn man ein Lehrbuch so nennen darf, das die Sprache nur in Beispielen lehrt, die Wissenschaftlichkeit mehr als billig verläugnet, und bei der Spracherlernung als Hauptaufgabe sich stellt, möglichst „leicht, bequem und schnell" zu verfahren, damit Lernende und Lehrende ja keine Noth haben. Das Lesebuch von Albrecht und Simon ist in der Weise von Lüdecking zusammengestellt. Billatte will „mit den praktischen Vorzügen des Ahn'schen Lehrgangs einen engeren Anschluß an die Grammatik, vollständigere Paradigmen und eine größere Auswahl von zusammenhängenden Lesestücken verbinden." Der Verf. des italienischen Lehrgangs ist in der zweiten Auflage darauf bedacht gewesen, „den eigentlichen Vortheil der Ahn'schen Methode zu verdoppeln, indem er, was sonst nur mit Wörtern und Wortformen geschah, auch auf die eigentlichen Regeln anwandte, so daß diese wie jene unwahr, ohne besonders auswendig gelernt zu werden, einzig durch fortwährendes Wiederholen und Hinweisen auf dieselbe, dem Lernenden geläufig werden". Riedel „stellt die Regeln den betreffenden Uebungen an die Stirne, gibt gleich den Formen die grammatischen Benennungen, und will durch zu ängstliche Ausscheidung des Leichten vom Schweren sachlich Zusammengehöriges auseinanderreißen".

Stettin. Dr. Kobolsky.

II.

1. *Seinecke*, **Premières lectures françaises.** Hannover, Ehlermann 1854.
2. Lutz, Französisches Lesebuch für Realschulen und untere Gymnasialclassen. Erster Cursus 1. partie. 2te Aufl. St.Gallen, Scheitlin u. Zollikofer 1854.
3. Bauerheim, Französisches Lesebuch für obere Classen in höheren Töchterschulen. 3te Aufl. Stuttgart, Rieger, 1854.

Die Premières lectures bilden eine Sammlung von Lesestücken, die ihrem Inhalte nach sich für den Ideenkreis acht- bis eilfjähriger Kinder eignen. Sie sind sehr mannigfaltig; die Geschichte hat ihre Vertretung in kleinen, edle und große Menschen charakterisirenden Erzählungen gefunden; damit wechseln Dialoge, Gedichte, Briefe, Sentenzen, Märchen, Erzählungen, Darstellungen aus der Naturgeschichte u. s. w. Das Durcheinanderlaufen dieser Gebiete ist auffallend; mit der Rücksicht auf den Fortgang vom Leichtern zum Schwerern hätte sich eine Anordnung nach dem Stoff gewiß vereinigen lassen. Die einzelnen Lesestücke an sich sind gut gewählt. Der Verf. hat einen längeren Aufenthalt in Paris dazu benutzt, diejenigen Bücher näher kennen zu lernen, die in Frankreich sowohl in katholischen als protestantischen Schulen gebraucht werden, auch manche Kinderschrift durchgelesen; und es ist ihm gelungen, aus der großen Menge flacher, inhaltsleerer Kinderschriften, woran Frankreich leidet, mehrere anziehende Erzählungen herauszufinden. Der Umstand macht das Buch originell; man ist sonst gewohnt, in den fortwährend neu auftauchenden Lesebüchern immer dasselbe zu finden.

Ganz anderer Art ist das Buch von Lutz, das vom Verf. dazu bestimmt ist, „à être remis entre les mains des enfants, qui auront parcouru le premier cours du Dr. Ahn jusqu' à la fin des verbes irréguliers, ou la première partie d'une grammaire, dans laquelle l'Etymologie se trouve séparée de la Syntaxe. Während jene premières lectures darauf berechnet sind, nicht bloß zu belehren, sondern auch die Phantasie zu beschäftigen und das Herz zu erwärmen, werden hier dem Kinde dürre Darstellungen der uns umgebenden Welt, Aufzählungen der Theile eines Hauses, der Kleidungsstücke, Definitionen von peigne und décrottoir, etwas magere Geographie und Naturlehre geboten. Das Ganze nimmt sich, in der ersteren Hälfte, wie ein vocabulaire aus; von S. 59 an folgen lettres und contes, die wenigstens etwas mehr Leben und Frische bringen. Wenn das Lesebuch für die Realschule bestimmt ist, so ist diese im verwegendsten Sinne des Wortes gefaßt, indem ihr in der That nur das kahle Reale zugemuthet wird.

Der erste Theil des Lesebuchs von Bauerheim enthält Briefe, Gedichte von Lamartine, gemischte Lesestücke; der zweite wieder Briefe, ge-

miſchte proſaiſche Stücke, dramatiſche Leſeſtücke und gemiſchte Dichtungen. Das Princip der Anordnung iſt nicht klar, am wenigſten das Verhältniß des zweiten Theils zum erſten; ein Fortſchritt vom Leichten zum Schwereren iſt nicht erſichtlich. Eine deutſche Ueberſetzung einzelner Stücke beizufügen, iſt unbegreiflich. Was ſollen einzelne Scenen aus Dramen? Man laſſe doch lieber dieſe ganz leſen; ſie ſind ja zu $2^1/_2$ Groſchen zu haben. Und nun gar uoch das Skelett einer Litteraturgeſchichte für höhere Töchter! Die meiſten Leſeſtücke ſind gut gewählt für ihren Zweck. Aus Lamartine's Voyage en Orient, einem verfehlten Werke, das nicht in die Schule gehört, iſt ein erträgliches Stück ausgeſucht. Es iſt zu bedauern, daß Paul et Virginie, woraus ebenfalls ein Abſchnitt genommen, wegen einzelner Ausdrücke und Stellen in Töchterſchulen nicht ganz geleſen werden kann; die Lectüre eines ſolchen ganzen Werkes, die nähere Bekanntſchaft mit einem einzelnen Dichter hat einen ganz andern Werth, als die bunte Chreſtomathie; und das genannte wäre für Töchterſchulen ganz paſſend; für Realſchulen iſt es nicht. Wie die franzöſiſche Litteratur einmal beſchaffen iſt, möchte ſie wohl ſchwerlich dem nach ganzen Werken ſuchenden Lehrer einer Töchterſchule Ausbeute gewähren, ſondern nur in kleinen Fragmenten ſich für das weibliche Geſchlecht brauchbar finden laſſen, ſo daß dieſem nichts übrig bleibt, als ſich mit Blumenlehre zu behelfen, oder mit Auszügen, einzelnen Dramen u. ſ. w. Von Bouilly, dem für höhere Töchter unvermeidlichen, bringt der Verf. glücklicher Weiſe nur wenig. Trotz der Abgeſchmacktheiten ſeiner contes iſt er ein Lieblingsſchriftſteller in Deutſchland. Es exiſtiren davon ein Dutzend verſchiedener Ausgaben (von Schiebler ꝛc.). In Frankreich ſelbſt denkt man ſchon vernünftiger darüber. Ein Franzoſe nennt (im Athenæum français) die contes ein recueil sans valeur que les spéculations des éditeurs et l'insouciance des parents laissent reparaître à peu près chaque année en tête de la bibliothèque juvenile.

4. *Graeser*, Poésies de V. Hugo, de Lamartine, de Delavigne et de Béranger. Anthologie dédiée à la jeunesse. II. édit. Marienwerder, Levyſohn, 1854.

Die Vorzüge dieſer Sammlung ſind, daß hier nicht allerlei Gedichte von den verſchiedenſten Dichtern durcheinander geworfen, oder bloß nach Gattung, Schwierigkeit des Verſtändniſſes geordnet, ſondern wenige ausgeſuchte Dichter nacheinander in ihren Schöpfungen ſo weit repräſentirt ſind, daß der Schüler jeden einzelnen kennen und würdigen lernt; daß ferner im Allgemeinen nur Gediegenes geboten wird, und damit eine wirkliche geiſtige Nahrung. Sollen einmal die Romantiker in unſere Schulen dringen, ſo bleibe man wenigſtens bei ihren lyriſchen Ergüſſen. Ihre Revolution im Gebiete des Drama's iſt für Litteratur, Bühne,

§ 3. Wenn eine Gemeinde, in welcher die Ehe noch nicht eingesegnet ist, sich weigert, dieselbe einzusegnen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn die Gemeinde, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, dem Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

§ 4. Wenn ein Brautpaar, welches in einer Gemeinde wohnt, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, sich weigert, dieselbe einsegnen zu lassen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn das Brautpaar dem Pfarrer, in dessen Sprengel es wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

§ 5. Wenn ein Brautpaar, welches in einer Gemeinde wohnt, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, sich weigert, dieselbe einsegnen zu lassen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn das Brautpaar dem Pfarrer, in dessen Sprengel es wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

§ 6. Wenn ein Brautpaar, welches in einer Gemeinde wohnt, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, sich weigert, dieselbe einsegnen zu lassen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn das Brautpaar dem Pfarrer, in dessen Sprengel es wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

§ 7. Wenn ein Brautpaar, welches in einer Gemeinde wohnt, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, sich weigert, dieselbe einsegnen zu lassen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn das Brautpaar dem Pfarrer, in dessen Sprengel es wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

§ 8. Wenn ein Brautpaar, welches in einer Gemeinde wohnt, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, sich weigert, dieselbe einsegnen zu lassen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn das Brautpaar dem Pfarrer, in dessen Sprengel es wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

§ 9. Wenn ein Brautpaar, welches in einer Gemeinde wohnt, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, sich weigert, dieselbe einsegnen zu lassen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn das Brautpaar dem Pfarrer, in dessen Sprengel es wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

§ 10. Wenn ein Brautpaar, welches in einer Gemeinde wohnt, in welcher die Ehe eingesegnet werden soll, sich weigert, dieselbe einsegnen zu lassen, so kann der Pfarrer, in dessen Sprengel das Brautpaar wohnt, die Trauung vornehmen. Die Trauung soll jedoch nicht vorgenommen werden, wenn das Brautpaar dem Pfarrer, in dessen Sprengel es wohnt, Gründe angibt, welche nach dem Ermessen des letzteren die Weigerung rechtfertigen.

hat durch die liebevollen und patriotiſchen Pointen ſeiner Messéniennes die Bourgeoiſie einſt entzückt: ſeine Gedichte ſtehen weit über denen eines B. Rouſſeau; auch iſt die Lectüre derſelben um vieles eher pädagogiſch zu rechtfertigen, als wenn man der leidigen Converſation wegen Komödien des blaſirten Scribe lieſt, oder Sachen des faden Florian, die verunglückte Fleuriade von Voltaire u. dgl.: aber will man dem Schüler echte Lyrik vorführen, ihn begeiſtern, erwärmen, ſo ſuche man ſie anderswo, bei andern Nationen. Beranger ſteht dagegen wirklich einzig da. Läßt man ſeine lüderlichen, politiſchen, einſeitig-nationalen chansons bei Seite, ſo bleiben noch ſo viele rein menſchliche, echt lyriſche Gedichte, daß eine Auswahl für die Schule möglich iſt. Freilich darf man nicht überall die zu Grunde liegende Weltbetrachtung, die in der Tiefe ruhenden Ideen aus der Hülle herausſchälen.

5. H. Schottky, Kurzer Leitfaden der engliſchen Litteratur, nebſt einem Anhange, Urſprung und Entwicklung der engliſchen Sprache, nach Spalding, Breslau, Trewendt u. Granier, 1854.

Die 1853 in Edinburgh von W. Spalding, Profeſſor an der Univerſität St. Andrews, herausgegebene Geſchichte der engliſchen Litteratur hat bei allen Mängeln das Verdienſt, die erſte und einzige zu ſein, die exiſtirt. Anderswo finden wir nur Bruchſtücke der Litteratur behandelt, oder bloße biographiſche und bibliographiſche Notizen. Ein Werk wie das unſers Gervinus für Deutſchland fehlt aber immer England noch. Vielleicht iſt es einem Deutſchen vorbehalten, dieſe fühlbare Lücke auszufüllen. Einſtweilen wollen wir uns mit Spalding behelfen, wonach auch jener Leitfaden gearbeitet iſt. In der Schule ſollte das ganze Studium der Litteraturgeſchichte nur darin beſtehen, daß der Schüler hervorragende Schriftſteller aus ihren Schöpfungen kennen lernt. Mehr iſt nicht nöthig, nicht erreichbar. Die litteraturhiſtoriſchen Skelette haben für die Bildung gar keinen Werth. Wer aber als Lehrer eine kurze Zuſammenſtellung der leichten Ueberſicht und des ſchnellen Orientirens wegen ſucht, und Spalding nicht ſelbſt beſitzt, wird jenen Leitfaden brauchbar finden.

6. Behnſch, Geſchichte der engliſchen Sprache und Litteratur von den älteſten Zeiten bis zur Einführung der Buchdruckerkunſt. Breslau, Kern, 1853.

Wenn der Herr Verf. auf gleicher Bahn fortfährt und ſein Werk noch weiter führt, mit gleichem Geſchick und Fleiße: ſo iſt die Litteraturgeſchichte da, die bei Beſprechung des vorigen Buches als wünſchenswerth bezeichnet wurde. Zunächſt wollen wir für dieſen Anfang dem Verf. dankbar ſein. Das Buch ſei allen Lehrern hiermit empfohlen.

Stettin. Dr. Robolsky.

III.

Der Fund von Lengerich im Königreiche Hannover. Goldſchmuck und römiſche Münzen. Beſchrieben von Fr. Hahn. Mit 2 Tafeln in Steindruck. Hannover, Hahn'ſche Hofbuchhandlung 1854. 58 S.

Der ebenſo intereſſante wie lehrreiche Fund, welcher in dem uns vorliegenden Buche beſchrieben wird, iſt im Jahre 1847 zu Süderweh im Kirchſpiele Lengerich, Amts Freren, gemacht worden. Auf einer Anhöhe, welche den Namen der Wall-Lage führt, und welche nach alter Ueberlieferung Schätze von Gold und Silber bergen ſollte, wurde beim Wegſchaffen großer Steine zuerſt eine Quantität römiſcher Silbermünzen gefunden. Als hierdurch die Aufmerkſamkeit angeregt war, ſuchte man weiter, und entdeckte unter ähnlichen Steinlagen zuerſt eine Anzahl Goldmünzen und Goldſchmuck, dann an einer dritten Stelle eine Anzahl Silbermünzen, ſämmtlich römiſchen Urſprungs. Ein großer Theil des Fundes ging ſogleich durch Verkauf verloren, den Reſt rettete der Paſtor Lodtmann in Freren, in deſſen Beſitz dieſer Schatz ſich noch jetzt befindet.

Was den Fund von Lengerich vor allen ähnlichen auszeichnet, iſt einerſeits die große Anzahl von Münzen, unter denen ſich, ſo viel ich beurtheilen kann, intereſſante und ſeltene Exemplare vorfinden; andererſeits aber die hiſtoriſche Bedeutung, welche er beſitzt, und durch welche er einen wenn auch nur vereinzelten Lichtſtrahl über eine dunkle Zeit hinwirft, und zu wichtigen Fragen anregt. Es beſtätigt ſich auch hier wieder, daß, wo ein geſchriebenes Wort aus dem Schooß der Erde zu uns kommt, ſofort die Wiſſenſchaft ein Intereſſe daran nimmt, und es für ſich verwerthet, während Alterthümer ohne die Begleitung dieſes Wortes durchſchnittlich nur für die Curioſität eine Bedeutung haben.

Einzelne römiſche Münzen finden ſich durch das ganze nördliche Deutſchland verſtreut; es iſt kaum eine Stelle, über welche der Pflug geht, die nicht von Zeit zu Zeit dergleichen ans Licht lieferte. Dieſe vereinzelten Funde haben kein hiſtoriſches Gewicht; ſie lehren uns nur, wie weit das römiſche Geld als courante Münze verbreitet geweſen ſei. Der Fund von Lengerich hat das Ausgezeichnete, daß große Maſſen Geldes und zwar aus verſchiedenen Perioden, beiſammen liegen, und hierdurch ein Schluß auf die Zeit gemacht werden kann, in welcher dieſe Maſſen in den Schooß der Erde verborgen ſind.

Es ſind weſentlich zwei Hauptmaſſen, welche hier zu Tage gekommen ſind. Die erſte, urſprünglich gegen 1000 Exemplare ſtark, jetzt etwas über 500 zählend, enthält Silbermünzen des zweiten Jahrhun-

derts nach der Geburt Christi, von dem fünften Consulate des Trajan an, worüber Eckhel im sechsten Bande zu vergleichen ist, bis in den Anfang der Regierung des Septimus Severus. Es lassen sich verschiedene Vermuthungen aufstellen, wie diese Geldsumme in den Besitz eines Deutschen gekommen sei, ob durch Raub oder durch Handelsverkehr. Das wichtige Factum bleibt doch, daß eben eine solche Quantität römischer und nur römischer Münzen sich hier zusammenfand. Es ist höchst wahrscheinlich, daß dieselbe etwa gegen das Jahr 200 vergraben worden sei.

Zwischen der ersten und zweiten Hauptmasse liegen über 150 Jahre. Unter dem zweiten Steine lag erstens Goldschmuck und zweitens circa 10 Goldmünzen. Von dem ersteren war leider ein großer reicher Halsschmuck sofort verkauft und eingeschmolzen; von dem Geretteten verdient eine über $4^1/_2$ Loth schwere schöne Fibula, mit einpunctirter römischer Schrift, allerdings die erste Stelle. Die Goldmünzen sind von Constantin dem Großen und seinen Söhnen, vortrefflich conservirt, und vergraben, ehe sie durch Cursiren gelitten haben. Unter dem dritten Steine lagen etliche 70 Denare des Kaisers Magnentius, nebst einem Silbermedaillon des Constantius. Die Münzen des Magnentius sind fein, als kämen sie aus der Münze. Sie zeigen auf der einen Seite das Bild des Kaisers mit der Umschrift: Imp. Cæ. Magnentius Aug., auf der andern mit einigen Variationen das Bild der Virtus, mit der Umschrift: Virtus Exerciti.

Die historische Combination nun, welche der Verfasser der interessanten kleinen Schrift hieran knüpft, empfiehlt durch ihre Einfachheit; für mich hat sie wenig Zweifel übrig gelassen. Nach Zosimus dienten in dem Heere des Magnentius unter den barbarischen Hülfstruppen Sachsen. Ein sächsischer Edler brachte aller Wahrscheinlichkeit nach aus diesem Dienste jene Gold- und Silberschätze mit in seine Heimath zurück, und verbarg dieselben bei irgend welcher drohenden Gefahr, an derselben Stelle, wo 150 Jahre früher ein ähnlicher Schatz verborgen war, vermuthlich ein heiliger. Hieraus würde noch weiter auf die Ansässigkeit der Sachsen am Fundorte, schon in jener Zeit, ein Schluß zu ziehen sein.

Doch ich will nicht die Lesung der besprochenen Schrift überflüssig machen, sondern vielmehr zu derselben einladen, und enthalte mich daher weiterer Relationen. So viel kann ich versichern, daß sie schwerlich Jemand ohne Befriedigung und ohne Dank aus der Hand legen wird.

Greiffenberg in Pommern. Dr. Campe.

F. W. Ebeling, Sieben Bücher französischer Geschichte. Erster Band. Tübingen 1855. 208 S. Preis 1 Rthlr.

Das uns hier vorliegende ausgezeichnete Geschichtswerk hat seine Entstehung einem sehr glücklichen Zufalle zu verdanken. Der Verfasser desselben kam, wie er selbst in der Vorrede erzählt, in den Besitz einer ebenso umfangreichen als werthvollen Sammlung theils von ältern gedruckten Werken, theils von Handschriften und Briefen, welche für die Geschichte Frankreichs während des sechszehnten Jahrhunderts nicht unerhebliche Aufklärungen zu geben versprachen. Die Briefe namentlich rühren zum großen Theil von Personen her, welche auch sonst in der Geschichte wohlbekannt, und selbst in die religiösen und politischen Bewegungen ihrer Zeit tief verflochten gewesen sind. Wir begegnen unter ihnen Namen, wie dem eines Calvin, eines Beza, Brentz, Bullinger, Hotomann und Anderen von gleich gutem Klange. Jedermann wird es dem Verfasser Dank wissen, daß er sich diesen Schatz zu heben und an's Licht zu fördern entschlossen hat; ganz besonders Dank aber gebührt ihm für die Art und Weise, wie, und für den Sinn und Geist, in welchem er diesen seinen Entschluß ausgeführt hat. Er hat die ihm dargebotenen Materialien zu einer Geschichte der religiös-politischen Unruhen in Frankreich verarbeitet, von welcher der erste Band, die Regierungen von Franz I., Heinrich II. und Franz II. umfassend, so eben erschienen ist.

Es ist Jedermann bekannt, daß die Geschichte Frankreichs durch die Art und Weise, wie die religiöse und die politische Bewegung jener Zeit sich mit einander verbunden haben, ihre ganz besondere Richtung und ihr eigenthümliches Gepräge erhalten hat. Auf einen Zeitraum von länger als 60 Jahren ist sie hierdurch beherrscht worden. Der damals empfangenen Richtung aber ist sie bis auf diesen Tag gefolgt. Man sollte meinen, das Hauptaugenmerk der Historiker hätte sich darauf wenden müssen, diese gedoppelte Bewegung in gleicher Weise zu erkennen, und die religiöse und reformatorische Tendenz gleich der politischen zu würdigen. Indeß es scheint mit der Geschichtschreibung wie mit der Geschichte selber ergangen zu sein: das Religiöse ist hier wie dort von dem Politischen absorbirt worden. Es ist daher ein eben so billiger wie willkommener Ersatz, wenn einmal die bisher vernachlässigte Seite in ein helleres Licht gesetzt wird; wenn der unersetzliche Verlust, den das französische Volk durch Vernichtung des neuen religiösen Lebens erlitten hat, seinem wahren Inhalte nach gewürdigt wird, und einmal in ernster und strenger Weise die großen Verbrechen, durch welche das Evangelium in Frankreich bekämpft ist, aufgedeckt,

und die großen Verbrecher ſelber in ihrer wahren Geſtalt uns vor Augen geſtellt werden. Es fehlt uns, wie der Verfaſſer mit gutem Rechte bemerkt hat, bis jetzt an einer ſtrengen und gerechten Würdigung dieſer Zeiten mehr als an hiſtoriſchem Material. Die Befangenheit der franzöſiſchen Hiſtoriker, zumal der katholiſchen, iſt nicht zu verwundern. Aber auch den deutſchen fällt es, wie es ſcheint, noch immer ſehr ſchwer, ſich von ihren franzöſiſchen Auctoritäten loszuſagen, die Geſchichte jener Zeit von dem höhern Standpuncte aus zu betrachten, und vor allen Dingen, worüber ſelbſt der freidenkende katholiſche Hiſtoriker nicht im Zweifel ſein kann, dieſe Unterdrückung der religiöſen Erneuerung des Volkes als die Quelle zu erkennen, aus welcher alles ſpätere Verderben Frankreichs, die Deſpotie der Ludwige und hierauf die Revolution, gefloſſen iſt. Ich geſtehe offen, es ſcheint mir ſehr an der Zeit zu ſein, daß die deutſche Geſchichtſchreibung anfange ſich ein höheres Ziel zu ſetzen, als mit den geſchichtlichen Dingen ein geiſtvolles Spiel zu treiben; daß ſie die göttliche Gerechtigkeit in der Geſchichte erkenne und bekenne; und hierzu hat das uns vorliegende Buch einen ſchönen und erfreulichen Anfang gemacht. Ja dieß iſt der Grund, warum ich es für angemeſſen halte, die Aufmerkſamkeit der Leſer dieſer Zeitſchrift darauf hinzulenken. Denn der Geſichtspunct, um den es ſich hier handelt, iſt für die Wiſſenſchaft und für den Unterricht und die ſittliche Bildung der Jugend von gleicher Wichtigkeit.

Das erſte Buch beſchäftigt ſich mit der Regierung Franz I., den der Verfaſſer hoch ſtellt, wie er es allerdings verdient, wenn man ſeine elenden und ſündhaften Nachfolger mit ihm vergleicht. An ſich betrachtet, wird er uns doch in weniger günſtigem Lichte erſcheinen können. Es iſt wahr, er hat ein tiefes Gefühl für National- und perſönliche Ehre, für die Unabhängigkeit ſeines Staates und für das Wohl ſeines Volkes gehabt; er hat eine natürliche Gutmüthigkeit und einen Sinn für Gerechtigkeit beſeſſen; er hat den Glanz der Kunſt und Wiſſenſchaft über Frankreich verbreitet; aber er hat, wie ſein eigenes Streben ſtets ein auf äußerliche Dinge gerichtetes geweſen iſt, dieſen Geiſt auch in ſein Volk gebracht; er hat die ſtarke Richtung ſeines Volkes auf religiöſe Wiedergeburt nicht gefördert, ſondern durch ſein anfängliches Schwanken, dann aber durch ſeine immer entſchiedenere Abneigung den Gegnern des Evangeliums und des neuen Lebens Muth gemacht und Kraft verliehen. Man kann nicht ſagen, daß unter ihm die reformatoriſchen Ideen ſich bereits durch politiſche Tendenzen verunreinigt hätten. Sie waren eben ſo rein wie in Deutſchland, ja ſie hatten noch mehr eine aſcetiſche und myſtiſche Tendenz. Es war nicht die Schuld des neuen

Glaubens, wenn ſeine boshaften Verläumder und Feinde hinter demſelben alte aufrühreriſche Bewegungen zu entdecken vorgaben. Auch unſer Verfaſſer entſchuldigt hier Franz I. mehr als recht iſt. Es iſt unter ihm doch das Blutbad gegen die Waldenſer möglich geweſen, ohne daß er den Muth gehabt hätte, als das Entſetzlichſte geſchehen war, die vornehmen Verbrecher der Gerechtigkeit zu übergeben. Dieſe Greuel wird man hier treu und wahr geſchildert finden, ſo wie in manchen Einzelheiten durch das ganze Buch erwünſchte Berichtigungen des Traditionellen.

Das zweite Buch hat die Regierung Heinrichs II., die Schreckenszeit der franzöſiſchen Proteſtanten, wie der Verfaſſer ſie bezeichnet, zum Inhalt.

Das Urtheil des Verfaſſers über die Perſon des jungen Königs iſt weſentlich mit dem Ranke's übereinſtimmend. Doch die Geiſt- und Charakterloſigkeit des Monarchen, der als König geradezu eine Null war, und Weibern und Günſtlingen das Regiment des Staates überließ, wird hier ganz unverhüllt ausgeſprochen Eben ſo ſehen wir hier den Connetable von Montmorency einmal in ſeiner wahren Geſtalt: herrſch- und habgierig, ohne eine ſittliche Ader in ſeinem Innern, ohne ein menſchliches Gefühl in ſeinem Herzen, roh und unwiſſend. Es iſt ſehr wohl gethan, daß der Verfaſſer ſeinen Leſern, einen Zug aus vielen, die Heldenthaten vorführt, die der Connetable in Bordeaux vollbracht hat. Es iſt hier nicht von der unverwüſtlichen Jugendkraft die Rede, die dem Connetable auch in höhern Jahren eigen geweſen, und von der unbedingten Auctorität, von denen Ranke ſo ſchön ſpricht; auch die Maitreſſe des Königs erblicken wir, wie ſie war, ohne verſchönernde Worte, die des Geſchichtſchreibers unwürdig ſind, ſowohl in ihrer ganzen widerlichen Perſönlichkeit, als auch mit dem Connetable verbunden, den materiellen Wohlſtand des Landes zu vernichten, und die religiöſen Tendenzen zu bekämpfen. Es waren wirklich, wie der Verfaſſer ſagt, alle Mächte der Hölle gegen die Reformirten losgelaſſen. Der Verfaſſer ſchildert nun, wie von oben her durch immer neue Geſetze, welche jeden Rechtszuſtand vernichteten, zu den ſchändlichſten Denunciationen einluden, ſelbſt die letzte Zuflucht, die zu den Stufen des Thrones, abſchnitten, endlich ſelbſt durch Einführung der ſpaniſchen Inquiſition, von unten her durch Verfolgungen jeder Art, namentlich durch Aufhetzungen der Volkshefe, der Glaube bedrängt wurde, und wie dennoch mitten in dieſen Verfolgungen die Zahl der Gläubigen wuchs, ihr Muth und ihre Glaubensfreudigkeit ſich ſteigerte, proteſtantiſche Gemeinden mit wohl organiſirter Verfaſſung ſich bildeten,

Glaubensartikel und Kirchendisciplin hergestellt wurden, während noch zuletzt, kurz vor des Königs Tode, zu Chateau-Cambresis die Kronen Spanien und Frankreich sich zur Ausrottung des Evangeliums verschworen. Hiervon wird man bei Ebeling ein getreues Bild erhalten. Die Hand Gottes traf den verbrecherischen König 1559; die Protestanten Frankreichs erkannten sie wenigstens in dessen plötzlichem Tode. Unter diesen Schrecken war die Zahl der protestantischen Gemeinden im Lande auf 2200 mit mehr denn einer Million Seelen gestiegen. Man sieht, welches Leben im Lande hervorsproßte, welche Keime sich der Pflege eines christlichen Königes würden dargeboten haben, um sein Volk zu verjüngen. Fügen wir hinzu, daß der Reformation die intelligentesten und sittlichsten Bestandtheile der Nation zugehörten, nicht die Hefe des Volks, und wir werden zugestehen müssen, daß diejenigen, welche diese Richtung durch Gewalt oder durch List gehemmt haben, hierdurch das beste Leben des Volks vernichtet haben. Wir sind in anderen Gebieten so streng gegen diejenigen, welche wider den neuen Geist angekämpft haben, und geben sie dem Gespötte Preis: warum will man sich doch in der Sphäre des religiösen Lebens bedenken, die Kurzsichtigkeit des Staatsmannes, welcher die Macht des Evangeliums nicht erkennt und nicht erkennen will, mit ihrem wahren Namen zu bezeichnen? Mag man doch von Karl V. und Franz I. Gutes sagen, so viel man will; an der Stelle, wo ihre Weisheit und Tugend sich hätte bewähren sollen, sind sie nur beschränkte Alltagsmenschen gewesen.

Das dritte Buch handelt nun von Franz II., dem Vorläufer des religiösen Bürgerkrieges. Es nimmt über die Hälfte des uns vorliegenden ersten Bandes ein.

Kapitel 1 führt uns zuerst die Königin Mutter vor, deren Schilderung man mit der bei Raumer und Ranke gern vergleichen wird. Katharina ist, wie jenes ganze Geschlecht, welches dem protestantischen Glauben entgegensteht, ohne Glauben, ohne alle sittlichen Grundsätze, bereit zu jedem Verbrechen, wie sie denn auch nicht verhehlte, ihrem Gemahl durch Gift den Zugang zum Throne eröffnet zu haben; dem Aberglauben hingegeben, voll Herrschbegier, und bereit, pourvu que je règne, sich und ihre Söhne dem Teufel zu verschreiben. Dann folgen die Bourbons, die der Verfasser vielleicht noch zu günstig aufgefaßt hat, hierauf die Guisen, die würdigen Nachkommen jenes Claudius, und Erben seines verschmitzten, treulosen und verbrecherischen Geistes, durch welchen er, noch ehe er ein Inquiline Frankreichs wurde, seinem eigenen Vater verdächtig und seinem Bruder gefährlich wurde. Von dem Cardinal von Lothringen hat Ranke mit gewohnter Meisterhand ein

höchſt intereſſantes Bild entworfen. Man wird zu demſelben hier einige unentbehrliche Ergänzungen erhalten, die uns über ihn und ſeinen Bruder recht belehren werden. Beide ſind, abgeſehen von Herrſch- und Geldgier, kaltherzige Fanatiker ohne Glauben und ohne Erbarmen, der Kardinal aus Muth und Feigheit ſeltſam gemiſcht, beide jedes Verbrechens fähig, das ihren Zwecken dienen konnte. Es gibt, ſagt der Verf., verbrecheriſche Seelen, welche die Welle emporträgt an das Ruder der Staaten, während andere in die Tiefe hinabgezogen werden. Zu dieſen Seelen haben, wie man nicht laut genug wiederholen kann, auch dieſe Guiſen gehört. Davon nicht zu reden, daß ſie als große und erleuchtete Staatsmänner hätten über ihrer Zeit ſtehen, und die Bedeutung jenes lebendigen Glaubens, der in ſo viel Herzen quoll, hätten erkennen ſollen. Dieſe Menſchen nun traten an das Staatsruder, nahmen den unreifen König für ſich, und beſeitigten die Bourbons wie den Montmorency ohne Umſtände. Gegen die Gläubigen ſetzten ſie, wie die Regierung Heinrichs dazu den Anfang gemacht hatte, jede Art von Schandthat und Schreckniß in Bewegung, wie hier an einzelnen Beiſpielen belegt iſt. Doch nicht bloß nach dieſer, nach allen Seiten hin war das Regiment des Kardinals ein Regiment der roheſten Despotie und freventlichſten Gewalt, welches ohne Scheu mit Leben und Gut der Vornehmſten und der Geringſten ſpielte, und die Einen plünderte, ohne den Anderen die mindeſte Erleichterung von den unerträglichſten Laſten zu bieten. Es iſt natürlich, daß dieß den Wunſch hervorrief und Plane erweckte, die gehaßte Gewaltherrſchaft dieſer Fremdlinge zu brechen.

Ein ſolcher Plan wird uns nun im zweiten Kapitel, in der Verſchwörung von Amboiſe vorgeführt. Ueber dieß kühne Unternehmen, welches durch den Verrath eines Mitwiſſenden mißlang, iſt allerdings noch manches Dunkel ausgebreitet; doch ſcheint mir die Darſtellung, welche hier aus guten Quellen gegeben wird, in ſich ſo zuſammenhängend und voll natürlicher hiſtoriſcher Wahrheit, daß man ihr vertrauen kann. Ich halte mich davon überzeugt, daß Condé wirklich an der Spitze des Unternehmens ſtand, aber erſt, wenn der rechte Augenblick erſchienen wäre, hervortreten ſollte. La Renaudie war eine dem Plane durchaus gewachſene Natur, und es war weder ſeine Schuld noch das Verdienſt der Guiſen, daß das Ganze ſo übel ablief. Coligny hielt ſich von demſelben fern, theils ſeiner ganzen Perſönlichkeit nach, theils weil er ſich bei dem Sturz der Zwingherren nur auf die Geſammtheit der Proteſtanten ſtützen wollte. Die Guiſen zeigten ſich, wie immer, zweizüngig, durch geheime Befehle ihren offenen Zuſagen entgegenwirkend, im Drang der Gefahr, wo ſie den Boden unter ihren Füßen wankend fühlten,

verzagt, dann, als Alles vorüber war, voll blutiger Rachſucht gegen Schuldige wie gegen Unſchuldige. Die Darſtellung dieſes kühnen Wagniſſes nun iſt die Perle dieſes ſchönen Buches. Calvin hat bekanntlich über dasſelbe ein ſehr ungünſtiges Urtheil gefällt, und dasſelbe als abenteuerlich bezeichnet. Es kann auch von einem großen Mann ein ſehr thörichtes Wort kommen. Der Plan war wohl angelegt; der Zweck von namhaften Theologen gebilligt; wäre er gelungen, ſo würde Calvin ſich nicht gerühmt haben, daß er ihn von vorn herein gemißbilligt. La Renaudie's Heldengeſtalt iſt hoffentlich durch Ebeling für alle Zeiten feſtgeſtellt gegen jedes zweideutige Wort, und auch Leo, denke ich, wird zu ſeiner Bezeichnung wohl ein beſſeres Wort finden, als den Namen eines geringeren Edelmanns. Der größte Uebelſtand war, daß von dieſer Zeit ab, wozu ſich ohnehin die reformirte Kirche mehr neigt als die proteſtantiſche, das Evangelium und die vornehme verderbte und ſelbſtſüchtige Hofpolitik in ein Verhältniß zu einander treten, durch welches jenes allerdings erhalten, aber auch in ſeinem Innerſten afficirt wurde. Der Verfaſſer findet dieſe Verbindung natürlich und nothwendig. Er hat Recht, wenn er den Augenblick berückſichtigt; wenn man aber die Folgen berückſichtigt, bis auf Heinrichs IV. Abfall vom reinen Glauben, ſo wird man ſich nicht verbergen können, daß damals hierzu der Same geſtreut ſei.

Das dritte Kapitel endlich iſt betitelt: Fontainebleau und Orleans. Es iſt die Zeit bis zum Tode des Königs. Es iſt die Zeit, in der ſich die Ohnmacht dieſer ſündhaften Macht, welche die Guiſen in ihre Hand gelegt, bereits zu offenbaren anfängt. Der Kanzler Olivier war verzweifelnd geſtorben, den Kardinal verfluchend, der ſein Gewiſſen mit unſchuldigem Blute belaſtet; das erſte Einlenken der Regierung war nun, daß Michael l'Hopital ſtatt ſeiner Kanzler wurde. Das zweite, daß die Biſchöfe anſcheinend von den äußerſten Gewaltmaßregeln zurücktraten. Das dritte, daß Katharina ſich allmählig den Proteſtanten näherte. In Fontainebleau vernahmen die Guiſen bereits andere Worte, als woran ſie gewöhnt waren. Sie verſuchten, als dieſe unbequeme Verſammlung entlaſſen war, noch einmal Gewalt; ihre Reiter durchzogen das Land; die Wahlen zum bevorſtehenden Reichstage ſuchten ſie zu beherrſchen; von der Art und Weiſe, wie dieß geſchah, gibt uns der Verfaſſer aus St. Amand ein höchſt ergötzliches Bild; ſie ließen die beiden Bourbons gefangen nehmen und den Condé zum Tode verurtheilen, während ſie den Anton von Navarra dem Meuchelmorde weihten. Da ſtarb der König, und die Gewalt entfiel den verruchten Händen. Der Verf. reiht hier Bild an Bild. Man wird ihm gerne folgen,

und ſich an der geiſtigen Friſche und Unbefangenheit erfreuen, mit der Alles hier vorgeführt wird. Hat uns Ranke den Kardinal von Lothringen als Staatsmann geſchildert, ſo wird man hier in ihm den großen Verbrecher erkennen, deſſen Sünden der Kardinalsmantel nicht verhüllt.

So hat der Verf. ſeine Aufgabe ſchön und würdig gelöst. Seine Arbeit ſchließt ſich an die von Sybel und Häuſſer würdig an, und bezeichnet auf erfreuliche Weiſe die ernſte ſittliche Richtung, welche in unſerer Geſchichtſchreibung zurückkehren zu wollen ſcheint.

C.

---

1. Julius Franz Lauer, Syſtem der griechiſchen Mythologie. Prolegomena und die griechiſchen Himmelsgötter. Berlin 1853.
2. Eduard Gerhard, griechiſche Mythologie. Erſter Theil. Die griechiſchen Gottheiten. Berlin 1854.
3. Ludwig Preller, griechiſche Mythologie. Erſter Band. Theogonie und Götter. Leipzig 1854.
4. Emil Braun, griechiſche Götterlehre. Hamburg und Gotha 1854.
5. Emil Braun, Vorſchule der Kunſtmythologie. Gotha 1854.
6. Wilhelm Friedrich Rink, die Religion der Hellenen. I. II, a. Zürich 1853. f.

Bei einem jeden mythologiſchen Werke, welches nicht die Abſicht hat, weder eine ſpecielle Unterſuchung zu führen noch ein völlig neues Syſtem uns vor Augen zu ſtellen, ſondern vielmehr für Leſer, bei denen eben nur ein gewiſſes Quantum einzelner mythologiſcher Kenntniſſe vorausgeſetzt werden kann, ein wohlgeordnetes, in ſich zuſammenhängendes und ſeiner ſelbſt bewußtes Wiſſen geben ſoll, ſind meines Bedünkens, abgeſehen von dem poſitiven und ſtofflichen Inhalt, folgende drei Forderungen zu machen:

1. daß es gewiſſe Begriffe, welche hierher gehören, mit möglichſter Sicherheit feſtzuſtellen, mit möglichſter Schärfe und Präciſion zu faſſen ſtrebe;
2. daß es möglichſt ſich auf dem hiſtoriſchen Standpuncte der Betrachtung halte, d. h. die mythologiſchen Stoffe nicht ſowohl in ihrer Fixirtheit, als vielmehr in ihrem Fluſſe, in ihrem Werden, ihrer Entwickelung und ihrer Auflöſung aufzeige;
3. daß es den Leſer in die Lage verſetze, ſich über dieſe Dinge eigene Urtheile zu bilden.

Specialunterſuchungen ſetzen durchſchnittlich Leſer voraus, bei denen das wiſſenſchaftliche Bewußtſein bereits durchgebildet iſt, und richten ſich überwiegend der ſtofflichen Seite zu; ein neues Syſtem darf es, ohne daß es wegen ſeines Entſtehens zur Rechenſchaft gezogen wird, wagen ſich fertig und vollendet, wie ein dichteriſches Kunſtwerk, vor

unſer Auge zu ſtellen. Für Leſer dagegen, wie ich ſie oben bezeichnet habe, kann von keiner dieſer Forderungen abgeſtanden werden; ja man würde ſelbſt, wenn nur ſie im höchſten Grade erfüllt werden, in Bezug auf Vollſtändigkeit des Materiales weniger hohe Anſprüche machen, und, jenem dringenderen Bedürfniſſe zu liebe, auf manche ſchöne und glückliche Idee, manche ſcharfſinnige Combination Verzicht leiſten. Von den neuern Werken, welche der Mythologie der Griechen gewidmet ſind, haben verhältnißmäßig die von Braun und Rinck dieſe Bedürfniſſe am wenigſten berückſichtigt; Lauer hat dieſen Fragen ſehr ausführliche Prolegomena gewidmet, Gerhard in inhaltreichen Paragraphen tiefe Gedanken gegeben, Preller ſich auf ſkizzenhafte Andeutungen beſchränkt.

Was den erſten der erwähnten Puncte betrifft, ſo gehören dahin eine Anzahl Erörterungen, welche ſonſt einen Theil von Prolegomenen zur Mythologie bilden. Die Mythologie hat wichtige Sätze aus der Religionsphiloſophie zu entlehnen über Urſprung und wahrhaftes Weſen der Religion überhaupt, ſo wie über die verſchiedenen Formen und Stufen derſelben; in dem Kreiſe der Religionen wird die griechiſche ihren beſondern Platz zugewieſen erhalten müſſen. Dann wird es ſich darum handeln, das Verhältniß der Mythologie zur Religion genau feſtzuſtellen. Nicht jede Religion enthält die Elemente zu einer Mythologie in ſich; andererſeits ſind griechiſche Mythologie und griechiſche Religion keineswegs identiſch; es gibt eine Sphäre des religiöſen Empfindens, Glaubens und Lebens, welche außerhalb der Mythologie verbleibt, und dieſe Sphäre eben muß ſcharf erkannt werden. Es iſt überaus nachtheilig, wenn, wie bei Lauer öfters geſchehen iſt, beide mit einander identiſch gehalten werden. Hier drängt ſich ſofort die geſchichtliche Betrachtung an die begriffliche Erörterung heran; wir werden noch öfter ſehen, wie dieſe beiden in einander zuſammenfließen. Die Religion ſelber iſt der Zeit und dem Begriffe nach ein prius gegen die Mythologie; das Religiöſe iſt der gemeinſame mütterliche Boden, auf und aus welchem die Perſonification des Göttlichen, das Symbol, der Mythus, die Allegorie, das mythologiſche Syſtem erwachſen. — Dieſes Zuſammenfließen des Begrifflichen mit dem Hiſtoriſchen werden wir auch ſonſt finden. Es iſt eine Uebereinſtimmung zwiſchen den Religionen verſchiedener Völker da. Ich bin allerdings ſehr davon überzeugt, es werde ſich auf dieſem Gebiete nicht minder, als auf dem ſprachlichen, mehr und mehr eine tiefe innerliche Einheit aller indogermaniſchen Völker herausſtellen, wie Leo dieſelbe ſchon jetzt ſeiner deutſchen Geſchichte mit zum Grunde gelegt hat, es werde eine vergleichende

Mythologie, wie jetzt schon eine vergleichende Sprachforschung, aus diesen Studien hervorgehen. Aber bis dahin wird uns noch die Frage gestattet sein, ob diese Harmonie, welche Creuzer als eine historische faßt, nicht auch als eine aprioristische zu denken sei. Hier muß das Entstehen des Polytheismus klar werden. Es gibt keinen Polytheismus, der nicht die Keime und das Streben zum Monotheismus in sich trüge. Die Natur, indem sie als der sichtbare Leib einer höheren unsichtbaren Macht erscheint, enthält eben so wohl die Aufforderung in sich, die göttliche Macht als eine einfache wie als eine vielfache zu fassen; eben so wohl aber sind auch die Anlagen zum Dualismus in ihr gegeben. Wie kommt es nun, daß gewisse Völker des Orientes in ältester wie in späterer Zeit in die Richtung des Dualismus sich geworfen haben? Aber auch das Griechische ist nicht ohne wichtige dualistische Elemente. Wir könnten diese begrifflichen Objekte, welche durchaus müssen erörtert werden, bis ins Unendliche vermehren, und werden später noch auf Einzelnes zurückkommen. Diese Erörterung ist aber darum so nöthig, weil erstens die Gestaltung der ganzen Mythologie hierdurch bedingt und hiervon abhängig ist; daher auch alle Mythologen, welche Dauerndes und Gesichertes schaffen wollten, in diesen begrifflichen Dingen starke Substractionen zu legen sich bemüht haben. Zweitens aber, weil zwischen den namhaftesten Mythologen in diesen Begriffen die allergrößten Differenzen stattfinden, so daß man nicht eine Uebereinkunft hierüber voraussetzen darf. Drittens endlich, weil die Leser nicht gerade für diese Sphäre am wenigsten gebildete Vorstellungen mitbringen. Denn es hält sehr schwer, sich auf den Standpunct natürlicher Völker zu versetzen, und ihre Anschauungen wie ihre Ausdrücke zu verstehen; um Kleines mit Großem zu vergleichen, gerade so schwer, wie es für den Erwachsenen hält, sich die Natur des kleinen Mädchens, das ernsthaft mit seiner Puppe spielt, recht klar zu machen.

Von dieser Einsicht geleitet, hat Otfried Müller seine unsterblichen Prolegomena geschrieben, eine Art von Substraction für die Mythologie, welche er später schreiben wollte. Auch Lauer läßt seinem Werke solche Prolegomenen vorausgehen, deren erster Theil etwa sich auf die begriffliche Sphäre bezieht, welche wir oben angedeutet haben. Das erste Capitel handelt nun vom Ursprung der Mythologie oder den Elementen der heidnischen Religion, das zweite von den verschiedenen Formen der Mythologie oder der formellen Erscheinung der heidnischen Religion, das dritte endlich von den Mythen oder der materiellen Erscheinung der heidnischen Religion. Das subjective Element der Religion nun ist nach Lauer nicht ein primitives Gottesbewußtsein,

nicht das Gefühl der Furcht oder Abhängigkeit, ſondern das der Ohnmacht und der Ungenügſamkeit des vereinzelten Daſeins. Dieſer Ohnmacht ſteht nun gegenüber als objectives Element ein als Macht empfundenes, und zwar entweder die Macht der Natur oder die des Menſchen. Dagegen iſt das Göttliche, der abſolute Geiſt nicht als empfundene Macht, nicht als eines der objectiven Elemente der heidniſchen Religion anzunehmen. Der Verfaſſer iſt ſich hierbei des Gegenſatzes gegen diejenigen Mythologen bewußt, welche davon ausgehen, daß Gott ſich in ſeiner ewigen Wahrheit und ſeinem Weſen den erſten Menſchen geoffenbaret habe, und jede heidniſche Religion nur eine mehr oder minder große Trübung der reinen urſprünglichen Offenbarung ſei; er iſt eher weiter auch der Anſicht, die ganze Frage, ob der abſolute Gott Object der erſten Religion geweſen, habe für die Wiſſenſchaft des Heidenthums keine weitere Wichtigkeit. Die letztere Behauptung widerlegt ſich hinreichend, wenn man die Conſequenzen vergleicht, welche aus ſo entgegengeſetzten Principien gezogen ſind. Man könnte eher ſagen, die ganze Frage ſei ohne Bedeutung, wenn nicht dieſe Conſequenzen ſo groß wären. Man vergleiche nur, was die Mythologie für Schelling, was ſie für Hermann war. Was die erſtere Behauptung betrifft, ſo geht die Religion der Hellenen von Rinck eben davon aus, daß Gott ſich der Urzeit in ſeiner Weſenheit geoffenbaret habe, und daß es die Aufgabe des Mythologen ſei, in dem heidniſchen Aberglauben und ſeinen Verirrungen die ihnen zum Grunde liegende Wahrheit, deren ſich die beſſern Geiſter mehr oder weniger bewußt geweſen, wieder aufzuſuchen, und den uralten ehrwürdigen Baum innerlicher Offenbarungen Gottes gereinigt und verklärt den Blicken zu zeigen. Das religiöſe Leben der Alten, ſagt Rinck, liegt erſtarrt in räthſelhaften Geſtalten, die erſt müſſen beſchworen werden, ehe ſie uns lebendig anſprechen. Es iſt nicht genug, viele Bilder zuſammenzuleſen, wenn man nicht den Sinn derſelben erforſcht. Ein bloßer Sammler iſt wie ein Blinder im prächtigen Tempel der Natur, wie ein Ungläubiger, der die Lehren der Bibel zuſammenſtellt. Wir haben hier zwei Extreme vor uns. Lauer iſt weſentlich auf gleichem Standpuncte mit Feuerbach. Ein Lehrbuch der Mythologie, das den Bedürfniſſen des Leſers Genüge leiſten will, wird hier ſeine Aufgabe zu löſen beginnen müſſen: es wird zeigen, wie ein urſprüngliches Gottesbewußtſein und eine Richtung des Gemüths auf eine höhere Macht da ſei, aber im Keime, unentwickelt, doch der Entwickelung fähig, fähig ſich in den verſchiedenen Formen zu bilden, die Lauer nun im zweiten Capitel aufzählt. Es folgen Polytheismus, Parſismus, Schamanen-

thum, Gäolatrie, Uranolatrie bis zum Fetiſchismus herunter. Dieſe Aufeinanderfolge iſt höchſt ſonderbar. Lauer geht davon aus, daß die Religion durch den Contact des ſubjectiven und des objectiven Elements der Religion entſtehe; nun ſeien beide Elemente entweder gleich entwickelt, oder aber das eine ſtehe dem andern in ſeiner Entwickelung nach. Dieß gibt ihm nun jene Stufenfolge. Wie äußerlich dieß ſei, iſt kaum zu erörtern. Ich für meine Perſon glaube, in dieſen Dingen ſei von Hegel in ſeinen Vorleſungen über Religionsphiloſophie der Weg gebahnt, den man nicht ohne Nachtheil verlaſſen kann, und der an Bedeutung noch gewinnt, ſobald man ſich dazu entſchließt, denſelben Stufen, welche wir neben einander über die Erde verbreitet ſehen, auch in einer Aufeinanderfolge, in die Tiefen eines Volkes, etwa des griechiſchen, hinabfahrend, nachzuforſchen. Man kann gewiß ſein, jede dieſer Stufen, bis zum Schamanenthum und Fetiſchismus hinunter, bei dem Volke anzutreffen, welches endlich ſeine olympiſchen Göttergeſtalten gebildet hat. Inſofern halte ich auch dieſe Erörterungen nicht ungehörig für eine griechiſche Mythologie. Bei Rinck fehlen dieſelben, wie natürlich. Wer in dem Heidenthum nur Abfall von der urſprünglichen wahren Offenbarung ſieht, für den können die verſchiedenen Formen des Abfalls gleichgültig ſein; dem dagegen ſind ſie es nicht, der in ihnen eine Entfaltung und Geſtaltung des urſprünglichen Gottesbewußtſeins, ein Emporſtreben des menſchlichen Geiſtes zum Ewigen zu erkennen ſtrebt.

Das dritte Capitel Lauer's handelt nun von den Mythen, von ihrem Begriff, ihrem Urſprung, ihrer Form, ihrem Inhalt und der Methode ihrer Deutung. Ich wünſchte, Lauer wäre hier weiter zurückgegangen, tiefer eingedrungen, hätte die Begriffe von Sage, Mythus, Symbol weniger vorausgeſetzt, als ſelber conſtruirt und hergeleitet. Der Mythus nun iſt nach Lauer das Dogma der heidniſchen Religion; nur daß, was im chriſtlichen Dogma als Glaubensſatz, im heidniſchen Mythus in concreto dargeſtellt erſcheint. Seiner Form nach iſt er weſentlich Erzählung; das Weſentliche ſeines Inhaltes iſt, daß er das geglaubte Weſen und den Charakter der Gottheit darſtelle. Der Mythus iſt alſo die materielle ſubſtantielle Erſcheinung der heidniſchen Religion. Aus unſern obigen Bemerkungen ergibt ſich, daß von Lauer der Begriff des Mythus viel zu weit gefaßt iſt: die Religion geht nicht in Mythologie auf, es gibt religiöſe Objecte, welche ſich nicht für den Mythus eignen, welche ſich der Phantaſie entziehen, die im Mythus hauptſächlich als die wirkende Kraft erſcheint. Hieran nun ſchließt ſich das Symbol: es iſt dazu beſtimmt, ſagt Lauer S. 104, ein Inner-

liches festzuhalten und der Erinnerung wieder zuzuführen; wie der Mythus für das Ohr, so ist das Symbol für das Auge bestimmt, dagegen die Allegorie eine Production des Verstandes ist. Bei Gerhard ist die Sache um ein Bedeutendes weiter geführt. Auch ihm ist Symbol das dem Wesen des erfaßten Gegenstandes innerlich entsprechende Bild; im Mythus, fährt er fort, finden wir das Symbol mit Personalbezug und Handlung umkleidet wieder. Hierin liegen wichtige Andeutungen, welche, meines Bedünkens, auf das rechte Ziel hinweisen: vor allem diese, daß das Symbol gegen den Mythus ein begrifflich und zeitlich früheres sei. Im Symbol erblicken wir das erste Hervorbrechen der Gedankens, das noch traumartige Weben des gebundenen, aber bereits in der Tiefe arbeitenden Geistes, der das innerlich Empfundene zunächst nur an einem äußern Objecte wiederzusehen verlangt, aber doch nicht den adäquaten Ausdruck dafür gefunden hat. Im Mythus entwindet sich der Geist diesen seinen Banden, indem er die menschliche Gestalt mit menschlichem Denken und Handeln als die durchaus entsprechende Bezeichnung seiner Anschauungen findet. Es wird, glaube ich, für die Fortbildung unserer Wissenschaft förderlich sein, daß sie über dieß historische Verhältniß zwischen Symbol und Mythus ein durchaus klares Bewußtsein erstrebe; das Symbolische wird sich dann als eine Vorstufe des Mythischen ergeben. Wie sehr wichtig es sei, auf scharfe Begriffe zu dringen, lehrt uns abermals Rinck. Die Lehrweise der griechischen Religion, sagt er, ist die allegorische (I. S. 6). Diese hat vier Formen: 1. das Symbol, 2. den Typus, 3. den Mythus, 4. die Parabel. Der allegorische Sinn des Symbols nun liegt in einem sinnlichen Gegenstande, der des Typus in einer wahren Geschichte; der Mythus ist eine erdichtete Erzählung ohne bestimmte Beziehung auf deren Bedeutung, die Parabel gleichfalls eine erdichtete, aber etwas Bestimmtes bedeutende Erzählung. Typus und Parabel sind offenbar aus der christlichen Religion hinübergenommen, wie denn die alttestamentliche Geschichte für die neutestamentliche typisch ist; in die griechische Religion werden sie nur willkürlich hineingetragen; ferner ist der Begriff des Mythus eben so willkürlich beschränkt, um zur Parabel einen Gegensatz zu erhalten. Wir unsererseits gehen davon aus, daß der Mythus wesentlich etwas bedeute und einen Inhalt habe, und daß die Sprache des Mythus dem ihm einwohnenden Gedanken eine nothwendige Form sei. Vielleicht ist es nicht unangemessen, daran zu erinnern, wie weit Schelling in seinen frühern Schriften den Begriff des Symbols über die Grenzen des Religiösen hin ausgedehnt habe.

Der Symbolik nun ist von Gerhard in der Einleitung ein sehr

ſchöner und ſehr inhaltreicher Abſchnitt gewidmet, nach dem wir bei Lauer wie bei Preller umſonſt ſuchen. So ſonderbar es auch klingen mag, ſo habe ich doch bei dieſem Abſchnitt eben gegen die Reichhaltigkeit einiges zu erinnern. Gerhard hat nämlich, wie mir ſcheint, nicht genau unterſchieden zwiſchen naiver und allegoriſcher Symbolik, und daher eine Menge Symbole aufgenommen, welche Produkte der Reflexion, nicht aber der bewußtloſen religiöſen Anſchauung ſind. Ein Zeitalter, welches zwar tiefe und gewaltige, aber doch nur wenig zahlreiche religiöſe Bewegungen in ſich empfand, konnte ſich mit einer geringen Zahl z. B. ſymboliſcher Thiergeſtalten begnügen. Es ſind hauptſächlich Wolf, Stier, Pferd, Schlange und einige wenige andere. Hiernach wird § 41 eine Anzahl Namen, wo es ſich um die urſprüngliche Symbolik handelt, wegfallen können. Was dann aber die § 42 erwähnte menſchliche Geſtalt anbetrifft, ſo entſprach zunächſt die reine nicht dem religiöſen Bedürfniſſe, ſondern man entſtellte ſie in irgend welcher Weiſe, wie das auch bei andern Völkern im Uebermaße geſchehen iſt. Hierher gehören z. B. die mit Brüſten überdeckte Artemis von Epheſus, der dreiäugige Zeus, die einäugigen Cyklopen, in ſpäterer Zeit auch die Vereinigung beider Geſchlechter in einem einzigen Körper. Im Ganzen haben die Griechen hierin wie in der Vereinigung des menſchlichen und thieriſchen Leibes ſehr Maaß gehalten. Eben ſo iſt auch die Zahl der ſymboliſchen Handlungen im Religiöſen gering. Dagegen hat die Aehnlichkeit des Wortklanges für einfache Zeiten eine große Bedeutung, und hat daher in der griechiſchen Religion ſowohl auf die Symbolik als auf die Mythenbildung Einfluß geübt. In ſolchen Zeiten erſcheint Aehnlichkeit des Worts nicht als Zufall und Spiel, ſondern als bedeutungsvoll. Ueber alle dieſe Puncte kann eine Mythologie, die nicht bloß Reſultate geben, ſondern mythologiſchen Sinn und Verſtändniß bilden will, nicht eingehend genug handeln.

Im zweiten beſondern Theile ſeiner Prolegomena wollte Lauer zuerſt vom Urſprunge der griechiſchen Mythologie handeln, und zwar von Land und Volk der Griechen. Lauer hat dieſen Abſchnitt nicht durchgeführt; dagegen bietet uns Gerhard in ſeiner hiſtoriſchen Einleitung zwei Abſchnitte, § 50 bis 65 Ethnographiſches, und § 66 bis 81 Geographie des Götterweſens, welche alle Wünſche befriedigen. Der zweite Abſchnitt handelt von der verſchiedenen Form der griechiſchen Mythologie. Lauer unterſcheidet die vorgriechiſche, die pelasgiſche, die helleniſche und die helleniſtiſche Form. Ueber die erſte derſelben iſt eigentlich nichts zu ſagen, wenn man nicht den Standpunct der vergleichenden Mythologie einnimmt Was dieſelbe uns werden und geben

wird, läßt ſich ſchon jetzt dunkel ahnen: eine neue Epoche des mythologiſchen Studiums wird hiermit anheben. Was die letzte der erwähnten Formen, die helleniſtiſche, anlangt, ſo verſteht Lauer darunter die Form theologiſcher Speculation, welche ſich namentlich an die Myſterien anſchloß, als der Glaube an die alten Götter getrübt und geſchwächt war, und das Gemüth nun auf anderen Wegen Befriedigung ſuchte. Der Ausdruck helleniſtiſch iſt von dem Verfaſſer wahrſcheinlich in dem Sinn gebraucht, daß das Griechiſche ſich mit fremden Elementen durchdrungen habe; gleichwohl iſt dieſer Ausdruck ſchief und verleitet zu falſchen Vorſtellungen, namentlich zu der, daß dieſe Form erſt ſpät nach der Vollendung des Helleniſchen hervorgetreten ſei, während ſie gerade der höchſten Entfaltung des griechiſchen Geiſtes im Kampf nach außen, im Staat, in Kunſt und Litteratur voraufgeht, und beſonders durch dieſe große Erhebung des Griechenthums beſiegt und auf lange Zeit zurückgedrängt iſt. Dieß ſind große Mißgriffe, die durch keine Vergleichung mit gewiſſen religiöſen Erſcheinungen des achtzehnten Jahrhunderts wieder gut gemacht werden. Doch wir ſtehen bereits auf dem Boden der Geſchichte, und dürfen ihn nicht verlaſſen, ohne uns über unſere zweite obige Forderung, daß die Betrachtung weſentlich geſchichtlich ſein müſſe, noch näher erklärt zu haben.

Lauer macht irgendwo Otfried Müller den Vorwurf, daß er mehr Hiſtoriker als Mythologe geweſen ſei; wir unſererſeits möchten den Vorwurf zurückgeben, unſere Mythologen ſeien zu wenig Hiſtoriker; ſie hätten es namentlich an Einem fehlen laſſen, an der Darſtellung, wie ſich das religiöſe Bewußtſein der Griechen durch ſeine verſchiedenen Phaſen hindurch entwickelt habe; was ſie in dieſer Beziehung darbieten, z. B. Lauer in dem uns hier vorliegenden Abſchnitte, Gerhard in dem Abſchnitte Kulturgeſchichtliches § 82 bis 91, Preller in der Einleitung, leiſtet nicht, was wir fordern. Bernhardy hat für die Geſchichte der griechiſchen Litteratur das gegeben, was wir für die Mythologie fordern. Um eines zu erwähnen, ſo ſcheiden ſowohl Lauer, als Gerhard und Preller bei den einzelnen Gottheiten ſehr genau ihre phyſiſche und ihre ethiſche Bedeutung. Da dieß nun nicht bloß bei dieſem oder jenem einzelnen Gotte, ſondern ganz regelrecht geſchieht, ſo folgt daraus, daß wir einen Prozeß vor uns haben, welcher im religiöſen Bewußtſein geſchehen iſt, und in dieſem auch verfolgt und aufgezeigt werden muß. Die Darſtellung der einzelnen Gottheiten wird, wenn in einer allgemeinen begrifflich hiſtoriſchen Darſtellung die große Umwandelung der griechiſchen Götter aus natürlichen in ethiſche Weſen vorgeführt iſt, eine ganz andere werden; in dem Zufälligen wird man

das Nothwendige, in dem Vielen und Einzelnen die große, lebendige, innerlich wirkende Einheit erkennen. Zugleich wird auch so einer der größten Thaten, welche je der menschliche Geist verrichtet hat, ihre gebührende Würdigung und Anerkennung zu Theil werden. Denn für eine solche wird man, meine ich, jene Umbildung doch halten müssen. Zugleich werden auch die einzelnen Momente dieses Processes, wie sich hier durch Verbindung von Verschiedenem, dort durch die Theilung des Einheitlichen und sonst die griechische Götterwelt gebildet hat, welche Umstände diesen Proceß gefördert und beschleunigt, welche ihn gehemmt haben, wie der Kampf nach außen, wie die inneren Kämpfe, wie die Poesie, wie die Colonieen auf ihn eingewirkt haben, in helleres Licht setzen lassen. Bei Lauer ist hiervon keine Ahnung; dagegen finden wir auch hier bei ihm Unsicherheit und Vermischung von Unvermischbarem. Er wirft Religion und Mythologie durch einander, er scheidet die Mythenbildung der alten Zeit nicht von der Behandlung mythischer Stoffe durch die mit Plan und Absicht arbeitende Kunst und von der Entwickelung gewisser religiöser Vorstellungen und sittlicher Ideen. Wenn er z. B. S. 129 davon spricht, die hellenische Form der griechischen Religion sei durch die dramatische Kunst eines Aeschylus oder Sophokles zu ihrer höchsten Vollendung gebracht, so ist das gerade so, als ob wir von einem Dichter, der ein vortreffliches historisches Schauspiel schriebe, oder von einem großen Historienmaler sagen wollten, die Wissenschaft der Geschichte sei durch sie gefördert und vollendet worden. Das sind Dinge, die sich in der Regel sehr schwer rächen.

Daß die Umwandelung geschehen ist, darüber sehen wir nun Lauer, Gerhard und Preller in einer schönen Uebereinstimmung: vielleicht ist es nicht gerathen, diese beiden Formen als pelasgische und hellenische zu scheiden, obwohl es uns auf den Namen nicht ankommen soll. Eine scharfe Zeitgrenze zwischen beiden wird sich nicht ziehen lassen; die Scheidung ist mehr eine fließende, wie wenn sich ein Strom ins Meer ergießt. Solche Revolutionen werden lange vorbereitet, und gelangen spät oder nie zum Abschlusse; im Natürlichen wächst bereits das Ethische heran, und in den ethischen Gestalten bleibt ein tiefer Ton der Natur und ein Zug zur Natur zurück; ja die Richtung, welche sich an die Mysterien anschloß, ist selbst ein Beweis für die Reaktion, welche das alte noch zu üben vermochte. Der Unterschied ist also im Qualitativen ein quantitativer; manche Gottheiten sind, wie bereits erwähnt, dem Ethischen ganz fremd geblieben. Es ist also nun die Aufgabe des Mythologen, zu zeigen, wie aus und auf dem Boden des Natürlichen die ethischen Gottheiten geworden und

gewachsen sind, und dem Leser nicht bloß die fertigen Bilder, sondern auch die Arbeit des Bildens zu zeigen, und ihn in die geheime Werkstatt des sich regenden, zum hellen Bewußtsein erwachenden und sich selbst erfassenden und darstellenden Geistes zu geleiten. Wird diese Aufgabe gelöst, so ist zwar nicht das gethan, was Rinck sich zu thun vermißt, aber doch für den Leser ein neues und belebendes Bewußtsein über seine eigenste Natur und über sein tiefstes religiöses Leben gewonnen. Doch der Gegenstand ist mir zu wichtig, als daß ich nicht wünschen sollte, noch einmal näher an ihn heranzutreten.

Gehen wir davon aus, daß dem Gefühle des ursprünglichen Menschen das Walten und Weben einer höheren Macht sich in dunkelen Abwegen kund thue, so wird ihm die ganze Natur gleichsam zum sichtbaren Leibe dieser unsichtbaren Macht, jeder einzelne Theil derselben eine Offenbarung derselben, jede außerordentliche und ergreifende Naturerscheinung eine Sprache derselben zu dem Menschen. Sonne, Mond, der Sternenhimmel, Erde, Meer, Fluß u. s. w. sind ihm die Bilder eines unsichtbaren Göttlichen, zu denen er betet, wie man zu Bildern von Heiligen betet, nicht weil sie selbst göttliches Wesen und Macht besitzen, sondern weil man hier an bestimmter Stelle dem Göttlichen sicherer zu begegnen hofft. Es ist nicht zu verwundern, daß ein einfaches Herz das Bild mit demjenigen, was es abbildet, verwechselt, daß Sonne, Mond und Erde selbst als göttliche Wesen angebetet werden. Dieß wäre etwa eine erste Stufe. Eine zweite Stufe ist die, auf welcher die Phantasie des Menschen bereits mit jenen Naturobjecten eine Persönlichkeit verbindet und sie in menschlicher Gestalt anschaut, wo Helios, Selene, Gäa, Okeanos, Uranos u. s. w. sich bereits leiblich sichtbar und geistig bestimmt dem Auge darstellen. Aber wenn auch hier bereits ein Schritt weiter gethan ist, und nicht mehr der Naturkörper, sondern ein geistiges Wesen in ihm geschaut wird, so ist dieses geistige Wesen doch noch völlig in die Natur gebunden, geht mit seinem ganzen Sein in dem Natürlichen auf. Die dritte Stufe nun ist die, wo dasselbe sich aus den Banden der Natur löst und über dieselbe gebietend, die Welt regierend, sittliche Weltordnung begründend erscheint. Noch ist allerdings der Gedanke eines die Welt selbst schaffenden und über und außer aller Weltlichkeit stehenden Gottes nicht erschienen, aber es ist doch der letzte Schritt hiezu gethan. Wenn man nun diese Stufen auseinander hält, so wird man dadurch in den Stand gesetzt, zwischen natürlichen und ethischen Gottheiten eine strengere Scheidung vorzunehmen und z. B. Helios und Apoll, Selene und Artemis, Gäa und Demeter zu sondern, sodann aber auch

eine große Maſſe Perſonificationen von Naturerſcheinungen, die nie einer Verehrung genoſſen, nie einen Cultus gehabt haben, von dem Kreis der wirklichen und wirkſamen, nicht bloß in der Phantaſie, ſondern auch im Glauben lebenden göttlichen Weſen auszuſchließen, und hierdurch eine ſowohl begrifflich begründete wie hiſtoriſch berechtigte Ordnung der Götter zu bilden. Eine Mythologie, die es auf mythologiſche Geiſtesbildung abgeſehen hat, kann unmöglich hierüber leicht hingehen.

Das letzte Capitel der Lauer'ſchen Prolegomena weist uns nun auf die dritte unſerer obigen Forderungen hin, indem es uns eine Charakteriſtik der verſchiedenen Methoden der Mythendeutung, d. h. der Verſuche den Inhalt der Mythen zu finden, gibt. Ich halte es für unerläßlich, daß den Leſern, wie ſie uns oben vor der Seele ſtanden, ein Bewußtſein hierüber gegeben werde, ſowohl im Einzelnen, bei jedem einzelnen mythiſchen Objecte, wie im Allgemeinen, hinſichts der Mythendeutung überhaupt. Wir ſehen täglich, wie verſchiedene Wege die Mythologen einſchlagen; wir müſſen gewärtigen, daß die Leſer leicht auf Irrwege verlockt, oder unſicher von einem Wege zum andern hin und her gezogen werden. Hiergegen wird ſie am meiſten ſicher ſtellen, wenn man ihnen unverholen die Wege zeigt, welche unſere Wiſſenſchaft bis jetzt gegangen iſt. Sie werden, wenn man ſie einige Schritte zurückthun läßt, ein deſto beſſeres Bewußtſein über den Punct haben, auf dem ſie jetzt ſtehen, und über den Weg, den ſie weiter zu gehen haben; ſie werden befähigt werden, den wilden Phantaſtereien, welche ſich an ſie herandrängen, und ſich unter allerlei täuſchenden Masken für das wahre Wiſſen ausgeben, Widerſtand zu leiſten. In keiner Disciplin iſt, glaube ich, dieſes Bedürfniß ſo groß, wie hier, wenn auch, wie ich mit Freuden bekenne, die Erſtlingsverſuche Lauer's und die Meiſterwerke Gerhard's und Preller's keinen Zweifel darüber laſſen können, daß es auch hier ſichere Wege und durchgearbeitete Methoden gibt. Aber für ein methodiſches Bewußtſein iſt noch nicht genug von ihnen gethan, und wir ſind noch immer auf Otfried Müller's Prolegomenen und Stuhr's tief eindringende Abhandlung in der Zeitſchrift von Bruno Bauer angewieſen. Rinck polemiſirt faſt nur gegen G. Hermann, der in ſeinen Augen der eigentliche Repräſentant der ungläubigen Mythologie iſt.

Von da wendet ſich Lauer nun zu den einzelnen Gottheiten, die er nach den drei großen Einheiten in der Natur, Himmel, Meer und Erde, abtheilt. Von den drei Theilen ſeines Werkes liegt uns nun der erſte, der der Himmelsgötter, bearbeitet vor. Er zerlegt ſie in die

Abtheilungen der Götter des Aethers, der Sonne, des Mondes, der Sterne, des Tages und der Nacht, der Wolken, des Regenbogens und des Windes. Eben so die Hauptheile bei Preller. Gerhard gliedert seine Gottheiten: 1. in olympische, 2 chthonische, 3. vermischte. Aber Preller wie Gerhard schicken den einzelnen Gottheiten einen allgemeinen Theil vorauf, in welchem theils eine Menge einzelner Gottheiten, die unter die obigen Gliederungen nicht passen, besprochen werden, theils aber die mythologischen Systeme der Griechen selbst, namentlich aber das der hesiodeischen Theogonie, ihre Behandlung finden. Preller spricht hier von den Weltanfängen, von den Titanen, von den nachtitanischen Weltkämpfen, endlich von der Menschheit. Gerhard führt in seinen Göttersystemen uns 1. das Speculative der Theogonie, 2. vorhellenische und 3. den hellenischen Götterstaat vor. Was jene Ordnung der einzelnen Götter betrifft, so ziehe ich wenigstens die Gerhard's vor: obwohl ich auch von ihr glaube, daß durch sie Zusammengehöriges getrennt und Ungleichartiges mit einander verbunden wird, Personificationen bloßer Naturerscheinungen an die Seite von gewaltigen göttlichen Wesen treten, verschiedene Zeitalter durcheinander gemischt werden: ich weiß wirklich nicht, ob es nicht einmal versucht werden sollte, einen geschichtlichen Gang zu nehmen, in welchem die Götter, wie sie sich gebildet haben, und geschichtlich zu einander in nahen Beziehungen gestanden haben, vor uns treten. In dem Lehrbuch der Religion von Eckermann ist ein Weg eingeschlagen, welcher, so viel ich weiß, der sein wird, welchen Otfried Müller gegangen ist. Wenigstens kann kein Kundiger leugnen, daß Müllers Odem darin wehe. In anderer Weise lehrte sonst, aber doch der Geschichte des religiösen Bewußtseins sich anschmiegend, Welcker die Mythologie. Sollten wir nicht noch von ihm ein Werk erwarten dürfen, in welchem auf diesem geschichtlichen Fundamente und von geschichtlichem Geiste erfüllt, von Kunstanschauung, Naturgefühl und Glaubenstiefe gleich beseelt, eine neue Bahn eröffnet würde?

Doch was die Mythologen verschmähen zu thun, hat bereits ein Historiker von großem Namen, George Grote, in den Anfängen seiner history of Greece unternommen. Das erste Capitel handelt von den Göttersagen. Er stellt die hesiodeische Theogonie voran (S. 1 bis 17), und vergleicht dann dieselbe auf Homer. Homer kennt den Uranos nicht als Vorgänger des Kronos; die Cyklopen Homers haben mit dem Donner nichts zu thun, sind nicht Söhne des Uranos, haben mit den Hesiodeischen nur das eine runde Auge gemein. Von den drei Centimanen, welche Hesiod nennt, kennt Homer nur den einen Briareos,

und auch dieſen nicht als Sohn des Uranos, ſondern als den des Poſeidon; er hilft dem Zeus nicht wider die Titanen, ſondern gegen eine Verſchwörung von Here, Poſeidon und Athene. Von dem Sturz des Kronos in den Tartarus iſt freilich die Rede, aber daß Kronos ſeine Kinder verſchlungen habe, und was ſonſt noch bei Heſiod dieſen Sturz begleitet, iſt ihm unbekannt. Wie nun von Homer zu Heſiod ein Schritt gethan iſt, ſo weiter von Heſiod zur orphiſchen Theogonie; wie von Kronos zu Uranos, ſo iſt über Uranos hinaus zurückgegangen. Die orphiſche Theogonie iſt nur eine Conſequenz der heſiodeiſchen. Eben ſo aber geht ſie dießſeits über die homeriſch-heſiodeiſche Götterwelt hinab — bis auf Zagreus-Dionyſos, welcher einſt beſtimmt war, den Zeus eben ſo zu ſtürzen, wie dieſer den Kronos geſtürzt hatte. Grote zeigt weiter, daß dieſe orphiſche Fortbildung theogoniſcher Ideen nicht iſolirt ſtehe, daß eine große innere Bewegung des religiöſen Lebens der Griechen dieſelbe getragen habe; unter dem Einfluß fremden Weſens, hauptſächlich phrygiſch-ägyptiſch-thraciſchen, ſich anſchließend an Demeter- und Dionyſosfeſte, verbunden mit Sühnungen, Weihungen, wie grundverſchieden von dem homeriſchen Geiſte, wie verſchieden ſelbſt noch von den alten einheimiſchen Myſterien, wie ſie etwa in dem homeriſchen Hymnus auf Demeter erſcheinen. Dieſem Geiſte trat erſt, auf längere Zeit hin, die neue Entfaltung des Helleniſchen, welche kurz vor den Perſerkriegen begann, und in ihnen ſelbſt höchſte Lebenskraft gewann, entgegen. Dieß iſt etwa der Gang, welchen Grote im erſten Capitel ſeines Werkes genommen hat.

Bei der heſiodeiſchen Theogonie liegen nun bekanntlich die größten mythologiſchen Räthſel vor, wie ſie eine der ſchwerſten litterar-hiſtoriſchen Aufgaben darbietet. So viel iſt gewiß, wir haben in ihr ein Syſtem vor uns, und zwar ein Syſtem, in welchem verſchiedene Generationen mitgearbeitet haben, in welches aus ſpätern Kreiſen, z. B. dem orphiſchen, Elemente mit hineingekommen ſind, wie der theogoniſche Eros ſein dürfte. Es ſind darin, hiervon abgeſehen, die alten homeriſchen Götter, aber mit manchen Modificationen, und mit eigenthümlichen Genealogien: es ſind darin noch ältere Geſtalten verwandt, welche uns in die Anfänge des griechiſchen Gottesbewußtſeins hinaufweiſen: es ſind daneben aber auch zahlreiche Namen ohne religiöſe Verehrung, Perſonificationen nicht bloß von natürlichen Erſcheinungen, ſondern auch von Reflexionen, die eben ſo wenig lebendige Mächte ſind, wie etwa die Engel in Klopſtocks Meſſias. Für den Mythologen ergibt ſich hier die doppelte Aufgabe, ſowohl der Conſtruction dieſes kunſtvollen Ganzen nachzugehen und die Bedeutung und den Sinn des Ganzen zu erfaſſen,

als auch das, was hier als Ganzes erſcheint, wieder in die Elemente zu ſcheiden, aus denen es gebildet iſt; jedenfalls aber den einzelnen Elementen jeglichem ſeinen Platz an der geſchichtlichen Stelle zuzuertheilen, und mit dem Syſteme als ſolchem die griechiſche Mythologie zu beſchließen. Denn die mit Reflexion gemachten Mythen ſtehen der wahrhaften Mythenbildung ſo fern, wie der hiſtoriſche Roman der Geſchichte ſteht. In Einzelnes dürfen wir hier leider nicht eingehen: ein Beiſpiel mag uns genügen. Bei Homer iſt Zeus, der König der Götter, und ſein Vater Kronos. Der menſchlich ethiſche Götterkönig bedarf eines Vaters, um eben ein ethiſches Weſen zu ſein. Seine Mutter iſt Rheia. Kronos iſt nichts als der perſonificirte χρόνος; wie die Zeit das erſte und letzte und der Herrſcher aller Dinge, ſo iſt Kronos der Vater des Zeus; jenſeits des Zeus liegt die zerfließende Zeit. Uebrigens iſt Kronos eben nur dieſe Perſonification ohne Cult, ohne Verehrung, ohne anerkannt heilige Sitze. Rheia dagegen iſt eine concrete Gottheit, aber dem griechiſchen Glauben fremd, und obwohl ſie des Zeus Mutter iſt, doch nicht in denſelben mit aufgenommen. Die mythenbildende Thätigkeit ſchafft aus dieſen beiden nun die ältere des Zeus, und zwar an einem beſtimmten einzelnen Puncte, in Kreta, und in einer unvordenklichen Zeit, da der homeriſche Zeus bereits ſeine ſpecielle Beziehung auf Kreta verloren hat. Hiermit verbinden ſich die Titanen, deren einer Kronos ſelber wird: räthſelhaft nach Namen und Weſen, nur daß ſie allgemeine Bezeichnung der Naturmächte ſind, welche vor Zeus den Glauben der Griechen erfüllten, und welche dem ethiſchen Gotte erlegen haben. Die Titanomachie iſt alſo einer der bedeutungsvollſten Mythen, gerade im Centralpunct des griechiſchen Gottesbewußtſeins ſtehend. Dieſe Elemente verbindet und erweitert nun die Theogonie. Wir werden ſie aus dieſer Verbindung löſen, und ſelbſt über Homer hinausgehen müſſen, denn auch das homeriſche Götterſyſtem iſt nicht das letzte, bei dem wir ſtehen bleiben dürften. Homer ſteht nicht ſowohl am Anfange, als vielmehr am Schluſſe einer neuen Weltanſchauung und Lebensrichtung. Die Umwandelung der natürlichen höheren Weſen in ethiſche iſt bei ihm nicht erſt geſchehen, ſondern wird von ihm als längſt geſchehen und vollendet vorausgeſetzt.

Nachdem wir uns ſo über gewiſſe principielle Fragen auseinander geſetzt haben, dürfen wir uns des Eingehens in die Behandlung der einzelnen Gottheiten überheben. Lauer, deſſen Natur mehr zu zarter Empfindung und feiner Beobachtung als zu philoſophiſchen oder hiſtoriſchen und zu kritiſchen Unterſuchungen geeignet war, iſt hier vortrefflich, mühſelig ſammelnd, voll glücklicher Anſchauungen in etymologiſchen

Dingen, zumal bei Ableitungen aus dem Sanscrit, zuweilen abirrend: überall die phyſiſche von der ethiſchen Bedeutung ſcharf ſöndernd, und in der Beſtimmung der einen wie der andern meiſt glücklich. In gleicher Weiſe und von gleichen Principien geleitet, haben Gerhard und Preller, je nach dem Zwecke ihrer Bücher, Ausgezeichnetes geliefert: allerdings, was keinen Sachverſtändigen Wunder nehmen kann, in der Deutung nicht immer einſtimmig, aber doch in der Methode der Forſchung mit einander in tiefer Harmonie. So iſt *Pallas Athene* in ihrer phyſiſchen Bedeutung Lauer a. Herrin der Wolken, b. Herrin der Gewäſſer, und c. da die Wolke das Erdreich befruchte und den Saaten Gedeihen gebe, Herrin der Fruchtbarkeit. Bei Gerhard ſtellt Athene ſowohl eine ſchöpferiſche als eine vernichtende Naturkraft dar. Doch wird ſie bald als eine licht- und lebenſchaffende, mütterlich webende Werkmeiſterin alles Erſchaffenen mit aller Fülle ätheriſchen Lichts und ſolariſcher Wärme gedacht, hier als tritoniſche Jungfrau, als die durch Blitz und Donnergewölk gebietende Siegerin, der der nächtliche Dunſtkreis des Mondes mit Wind und Gewäſſer, eben ſo aber auch der wolkenlos reine Aether gehorcht. Bei Preller iſt ſie ganz eine Gottheit des Himmels; als tieferer Grund des Bildes blickt immer die Anbetung des reinen klaren Himmels, des Aethers als der höchſten Naturmacht durch. Dieß Beiſpiel mag genügen, um zu zeigen, wie ſich bei unſeren drei Mythologen die Vorſtellungen nähern und wieder von einander zurückweichen.

Es iſt ſchwer, ja faſt unmöglich, wenn man ſich in dieſer Richtung der mythologiſchen Studien einheimiſch und ſicher zu machen geſucht hat, ja das eigene Bedürfniß der Kritik, des Auflöſens, Zerlegens und Scheidens des Ueberlieferten kaum noch befriedigt gefunden hat, mit Unbefangenheit auf Werke hinzuweiſen, welche völlig einer entgegengeſetzten Richtung angehören. Unſer Bemühen war darauf gerichtet, den bewußtlos aus der Tiefe wirkenden Geiſt zu belauſchen: es ſcheint uns eine andere Sphäre, wenn Jemand ein mit tiefem Gefühl, aber doch mit Bewußtſein und Reflexion gebildetes Syſtem, verbunden mit den Productionen großer Künſtler, vor unſer Auge zu ſtellen, und die Gedanken des Syſtems wie des Künſtlers uns nachzuweiſen unternimmt. Von dieſer Art iſt nun die Griechiſche Götterlehre von Emil Braun, welche uns in zwei Büchern vorliegt: das dritte, die Heldenſage zu enthalten beſtimmt, iſt nicht erſchienen. Das erſte Buch führt uns, ganz ſich der Theogonie anſchließend, die Göttergeſtalten vor, welche die elementare Welt abbilden. Das zweite, mit Kronos und Rhea anhebend, zeigt uns die Söhne und Töchter

dieſes Götterpaars, und als deren letzten Zeus, auf den dann die übrigen Gottheiten folgen, als Gemahlinnen und Kinder des Zeus in kunſtſinnigſter Weiſe geordnet. Es ſchließt mit dem letzten Zeuskinde dem Herakles.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß ein Werk wie die Götterlehre von Braun für viele Leſer höchſt erwünſcht iſt: zunächſt für ſolche, welche nicht gelehrte Unterſuchungen wünſchen, ſondern die letzte Frucht jener Unterſuchungen aus dem begeiſterten Munde mit der Zuverſicht eines Sehers empfangen wollen; demnächſt für ſolche, welche nicht Entwickelungen beobachten, ſondern ein Ganzes und Einheitliches zu ſehen verlangen; entlich für ſolche, welche durch reiche und bildende Kunſtanſchauungen zu den in ihnen dargeſtellten Objecten hinübergeführt werden. Dieſen empfehle ich das Buch von Braun, mache ſie aber darauf aufmerkſam, daß ſie uranfänglichen Glauben und einfache Anſchauungen eines in dieſem Glauben ſtehenden Geſchlechtes in ſteteſter Vermiſchung mit religiöſer Speculation und künſtleriſcher Phantaſie zu erwarten haben, ja daß, wo die Andeutungen im Stoffe ſelber fehlen, die Kunſt des Erklärers die künſtliche Reflexion nicht mindern, ſondern erhöhen werde. Ich für meine Perſon kann in dieſen Conſtructionen, wie ſchön und ſinnig ſie ſeien, doch keine Wahrheit erkennen, und keine Befriedigung finden, wie ich denn auch für die mythologiſche Bildung kein Heil in dieſen Büchern ſehe, welche, ſtatt auf ſcharfen Begriffen, kritiſcher Scheidung und hiſtoriſcher Betrachtung, auf kühnen Anſchauungen, künſtlichen Conſtructionen und begeiſterungsvollen Ausſprüchen ruhen.

Ich bin es jedoch mir ſelber ſchuldig, um nicht grundloſer Mißbilligung geziehen, und mit dem Schatten eines großen und edlen Todten, Schellings, bedroht zu werden, daß ich meine Leſer einige dieſer Töne tiefſinniger Weisheit vernehmen laſſe. Ich wähle dazu eben den Anfang der Theogonie.

Heſiod beginnt mit dem Chaos. Es iſt die Urkluft, welche ſeitdem nimmer ſich geſchloſſen hat. Der große Scheidungsproceß, nach welchem alles Daſein ſeinen Anfang nimmt, wird unter dieſem gewaltigen Begriff zuſammengefaßt. Weg mit unſerer armſeligen Vorſtellung, die das Chaos als die formloſe Maſſe, aus der das beſondere Sein ſich hervorarbeitet, faſſen wollte. Was das Chaos den Griechen, iſt den Römern der Janus, urſprünglich Hianus, der Gott unverſöhnlicher Spaltung, ewigen Haders; das doppelte Geſicht zeigt, daß dieſer Gott dem Bewußtſein keinen Einigungspunct bieten könne. § 23. Das erſte Auftreten der Erde gleich iſt leidenſchaftlich und allgewaltig.

Sie hegt nur einen einzigen Gedanken, der jedes andere Gefühl ihrer Bruſt zum Schweigen bringt und ſie widerſtandlos vorandrängt. § 33. Sie hat die tartariſche Finſterniß ſich gegenüber; beide haben wohl eine innige Beziehung, aber noch kein feſtes Verhältniß zu einander; dieß letztere erhalten ſie erſt durch das Hinzutreten eines dritten, des Eros. Der Gegenſatz, in welchen Gäa, das Erdenleben, mit ſich ſelbſt gerathen war, wird durch ihn in einer Weiſe ausgeglichen, die allen Grimm und alle Bitterkeit dieſes feindlichen Verhältniſſes gründlich tilgt. Der Eros hat eine ähnliche Bedeutung wie in der Geneſis das Licht. Dem Tartarus nun entſpricht eine ſpätere Ausgeburt des Chaos, die Urfinſterniß, der Erebos, dem die Nacht gegenübertritt wie die Erde dem Tartarus, ein Zwillingspaar, die Geburtswehen zu vergegenwärtigen geeignet, unter denen das mit den rieſenhafteſten Anſtrengungen zu Tage geförderte Licht ins Daſein tritt. Unmittelbar jedoch kann das Licht der Urfinſterniß nicht entgegentreten; erſt der Nacht iſt es geſtattet, den Tag zu gebären. Aber auch ſie vermag ihn nicht als eingebornes Weſen zu erzeugen; die Erſcheinung des frohen Kindes iſt an die Bedingungen einer Zwillingsgeburt geknüpft. Dieß iſt eine bedeutungsvolle, dem Leben tiefſinnig entnommene Daſeinsformel, welche auf alle geſchichtliche Erſcheinungen bis zu Chriſtus hin ſtrenge Anwendung geſtattet und erheiſcht. Bei dem Chaos macht ſich dieß Princip der Gegenſätzlichkeit als Spaltung geltend, bei den Ausgeburten desſelben als Doppelbegriff, und in dem Dreiklang ſeiner Erſtgeburt kündigt ſich bereits die Harmonie des Weltalls wie ein großartig entfaltetes Muſikſtück in der Ouvertüre an. § 42.

So etwa Braun, womit die freundlichen Leſer noch einmal den ihnen wohlbekannten Eingang der Theogonie vergleichen mögen, um zu ſehen, welche tiefſinnige Anſchauung hinter den Dichterworten verborgen ſei, von denen noch dazu blinde Kritiker einige als orphiſche Einſchiebſel haben hinwegnehmen wollen. Es iſt jedoch dieß allemal das Reſultat, wo die Kritik und die Geſchichte zum Schweigen verurtheilt werden, und glaubensvolle Phantaſie mit Kunſtgeſchwätz ſich verbinden, das große Wort zu führen, und ſich für höhere Wiſſenſchaft ausgeben, als der mühſeligſten Forſchung zu erreichen möglich iſt.

Wenn wir demnach eine ſolche Götterlehre nur mißbilligen, und in keiner Weiſe davon Gedeihen und Nutzen erwarten können, ſo will ich dagegen ein anderes Werk desſelben Verfaſſers, die Vorſchule der Kunſtmythologie, welche kürzlich bei Perthes in Gotha erſchienen iſt, der Aufmerkſamkeit der Leſer empfehlen. Der Verfaſſer gibt uns in derſelben hundert ſchöne Darſtellungen aus dem helleniſchen Götter-

kreiſe, und dazu in hundertneunundzwanzig Paragraphen eine deſcriptive Analyſe, welche allerdings wohl geeignet iſt, in das Verſtändniß dieſer bildlichen Darſtellungen einzuführen. Der Verfaſſer iſt, wie man ſieht, hier ganz in ſeiner Sphäre, und ein willkommener Führer durch die vollendetſten Meiſterwerke der alten Kunſt. Ein weiteres Urtheil darüber getraue ich mir nicht zu.

Endlich nun gehört in dieſen Kreis die Religion der Hellenen, aus den Mythen, den Lehren der Philoſophen und dem Cultus entwickelt und dargeſtellt von Wilhelm Friedrich Rinck, von welcher der erſte Theil 1853, vom zweiten die erſte Abtheilung 1854 erſchienen iſt. Die wohlgemeinte Abſicht des Verfaſſers iſt, den Götterhimmel der Griechen durch treue und gläubige Geſchichtsforſchung aufzuklären, und zu zeigen, wie, trotz den Zweifeln des Unglaubens, in den Religionen der Heiden, hier ſpeciell in der der Griechen, dieſelbe bald mehr, bald weniger begriffene Wahrheit wiederkehrt. Der Verfaſſer gibt alſo keine Mythologie; er gibt mehr und weniger als eine Mythologie. Er handelt von Dingen, welche in dieſer keinen Raum finden; er läßt andererſeits Mythen unbehandelt, welche der Beziehung zur Religion entbehren. Und er legt als leitenden Gedanken, ſeinem Zweck durchaus entſprechend, religiöſe Grundgedanken unter, indem er in den verſchiedenen Religionsperioden A. von der Gottheit an ſich, B. von dem Verhältniß der Welt zu Gott, C. von dem Verhältniß des Menſchen zu Gott bei ſeiner Betrachtung ausgeht. So viel für jetzt über dieſes Werk, deſſen Vollendung abzuwarten ſein dürfte, um die Grundlagen, die Methode und die Reſultate desſelben einer gründlichen Prüfung unterwerfen zu können.

Greiffenberg, Januar 1855. Dr. Campe.

---

1. Leitfaden zum Unterricht in der preußiſchen Geſchichte für die mittlern Gymnaſial- und Realclaſſen von Dr. Friedrich Merſchmann, Oberlehrer an der Realſchule zu Frauſtadt. Berlin, Rauh, 1854.

Seitdem die preußiſche Geſchichte in den Kreis der Unterrichtsgegenſtände der Realſchulen, hie und da auch wohl der Gymnaſien aufgenommen iſt, hat ſich das Bedürfniß nach einem Leitfaden der brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte, der beim Unterricht den Schülern in die Hand gegeben werden könne, geltend gemacht. Der Verf. oben erwähnter Schrift hat dieſen Mangel eines Leitfadens beim Unterricht ſelbſt erfahren und iſt ſo zur Ausarbeitung ſeines Buches gekommen.

Ein ſolcher Leitfaden muß, wenigſtens iſt Referent der Anſicht,

in möglichſt gedrängter Darſtellung die Hauptmomente der innern und äußern Geſchichte des Vaterlandes umfaſſen; dabei muß auf den Ausdruck, da er für Schüler von 12 bis 15 Jahren verſtändlich, kurz und doch treffend ſein muß, viel Achtſamkeit verwandt, und namentlich müſſen alle politiſchen Stichwörter und Ausdrücke einer beſtimmten Schule ſorglichſt vermieden werden. Die vorliegende Schrift ſetzt aber ein Verſtändniß voraus, wie es Knaben in dem erwähnten Alter nicht haben können. Z. B. wenn es S. 16 heißt: „Churfürſt Friedrich I. und ſeine beiden Söhne Friedrich II. und Albrecht, genannt Achilles, gemahnen an die ſagenhaften Heroen des Alterthums, welche aus der Ferne kommend autochthoniſchen Stämmen Ordnung und Zucht bringen, und dadurch ihre Macht begründen"; ferner S. 24. Da dieſes die Beſorgniß der katholiſchen Reſtauration erregte, ſo wurde Johann Sigismund aus der lutheriſchen Weiſe in das entſchiedene Syſtem des Calvinismus gedrängt, oder S. 33. Außer dem Intereſſe des Landesfürſtenthums und des Proteſtantismus förderte ein gemeindeutſches die europäiſche Selbſtſtändigkeit Brandenburgs. S. 51 ſteht: Die Kirche war ſchon in Preußen ein Theil der Staatsmaſchine geworden; ihre Zucht und Gerichtsbarkeit war geſchwächt oder genommen. Friedrichs kirchenfeindliche Geſinnung äußerte ſich mehr auf das Chriſtenthum als poſitive Religion. Seine (Friedrichs II.) Einrichtungen tragen daher den geiſtig mechaniſchen und ſinnlich verſtändigen Charakter und ſind daher theilweiſe Anfänge der ſpätern revolutionären Entwicklung u. ſ. w. Man vergleiche damit Stellen, wie S. 57. Ueppiger und frivoler Sinn wurden Mode, und die ſittliche und innere Kraft des Volkes wurde untergraben. S. 73. Eine ideale Form verbarg den Kern der Volksgewalt und des Materialismus. S. 59, 71, 72, beſonders aber S. 63 liefern noch eine reiche Auswahl dieſer Art von Darſtellung.

Völlig nichtsſagend für Knaben ſind charakteriſirende Beiwörter, wie S. 7 fehdeluſtig und einſichtsvoll, oder S. 13 lebhaft und ritterlich, oder S. 15 einſichtsvoll und beſonnen u. a. m. — Der Ausdruck iſt viel zu unbeſtimmt und die Verbindung nicht immer logiſch richtig in Stellen, wie S. 16. Friedrich (II.) weniger glücklich im Felde als durch Unterhandlungen, wurde wegen ſeiner Feſtigkeit der Eiſerne genannt; er war jedoch ebenſo beſonnen. S. 55. Preußen und Oeſterreich ſchloſſen 1792 zu Berlin ein Bündniß in Beziehung auf Frankreich. S. 68. Die Bewegungen der böhmiſchen Armee und die Anſchließung Baierns an die Verbündeten zu Ried am 8. October bewogen u. ſ. w. — Unverſtändlich iſt es, wenn es S. 7 von Johann I. heißt: Er brachte bei ſeiner zweiten Heirath mit der Prin-

zessin Hedwig von Pommern die Uckermark an sein Haus zurück, die von Pommern erobert worden war. — Ungenau steht S. 16: von Friedrichs beiden Söhnen u. s. w., denn in den folgenden Abschnitten werden alle vier Söhne Friedrichs I. namentlich aufgeführt.

Unrichtig ist die Regierung Otto's I. von 1170—1184 angegeben. Sein Vater hatte ihm schon zwei Jahre vor seinem Tode die Regierung der Mark Brandenburg übertragen. Die Verleihung der Mark an Ludwig den Aeltern geschah nicht 1323, sondern erst 1324 auf dem Reichstage zu Nürnberg. Joachim I. hat nicht die Neumark an Brandenburg zurückgebracht, das hatte schon Friedrich II. gethan, sondern Albrecht entsagte dem Wiedereinlösungsrecht, das sich der deutsche Orden 1454 noch vorbehalten hatte. Johann Georg war allerdings ein Feind aller unnöthigen und lächerlichen Pracht der Bürger, sparsam aber war er nur in der ersten Zeit seiner Regierung. Der spanische Erbfolgekrieg hat bis 1713 (nicht 1712) und der nordische Krieg bis 1720 (nicht 1713) gedauert. Der Markgraf Johann Georg von Jägerndorf stammt nicht aus der fränkischen Linie der Hohenzollern, wie S. 50 steht, sondern er ist der Sohn des Kurfürsten Joachim Friedrich. Er erhielt das Herzogthum von seinem Vater, dem es durch den Geraer Vertrag zugefallen war. — S. 68 heißt es: Bei Hanau und Frankfurt wird Napoleon von Wrada geschlagen. Mag sein! Napoleon aber schlug ihn wieder und gewann. Die Verbündeten sahen Paris nicht am 29. Mai, sondern am 29. März. — In der Tabelle der Regenten und der Gebietsentwickelung des preußischen Staats fehlt der Name Heinrichs I. 1319—1320.

Jahreszahlen hat der Verf. nicht zu viele angeführt. Das Todesjahr der Königin Louise und das Jahr, in welchem der pommersche Herzogsstamm erlischt (1637), haben wir auf S. 26 sogar vermißt. In Bezug auf Namen wäre wohl eine noch größere Einschränkung wünschenswerth, namentlich solcher, welche der preußischen Geschichte nicht angehören.

Sollte dem Verf. die Gelegenheit gegeben werden, sein Buch beim Unterricht zu gebrauchen, so zweifeln wir nicht, daß ihn dasselbe nach einigen Jahren selbst nicht mehr befriedigen werde.

Stettin. G. Sievert.

---

2. Geschichte des preußischen Vaterlandes. Für die reifere Jugend beiderlei Geschlechts und für das größere gebildete Publikum von Dr. Ludwig Hahn. Mit Tabellen und einer Zeittafel. Berlin, Wilhelm Hertz, 1855.

Der Verf. lehnt es ab, eine Geschichte des preußischen Staats, die auf Quellenstudium oder gelehrter Forschung beruhe, schreiben zu

wollen; ſein Werk, ſagt er, ſei geſchöpft aus den beſſern größern Bearbeitungen der preußiſchen Geſchichte mit Benutzung der einſchlagenden vorzüglichern Monographieen der Neuzeit. Der Zweck des Buches ſoll ſein, eine größere Bekanntſchaft mit der vaterländiſchen Geſchichte anzubahnen und vornämlich zu zeigen, wie Preußens Ruhm und Größe mit dem Wirken und Schaffen der hohenzolleriſchen Fürſten innig verwachſen ſei. Die Darſtellung iſt durchweg lebendig und ſchwungreich, mitunter wohl ein wenig zu declamatoriſch, wodurch es geſchieht, daß die Schilderung von Perſonen und Zuſtänden häufig zu allgemein und unbeſtimmt wird. Ein Geſchichtsbuch aber, das ein Leſebuch des größeren Publicums werden ſoll, muß möglichſt individuelle Züge enthalten. Allgemeine Schilderungen führen zu unbeſtimmten Auffaſſungen und gewöhnen zu einem Reden *über* eine Materie, ohne immer im Stande zu ſein, wirklich *aus* der Materie heraus zu reden. Dergleiche allgemeine Schilderungen finden ſich in der erſten Hälfte des Buches zahlreicher als in der zweiten. Wir rechnen dahin die Darſtellungen Waldemars des Großen, Albrecht's Achilles, des Bildungszuſtandes in der Mark zur Zeit der Gründung der Univerſität Frankfurt. Hier wäre ein Beiſpiel am rechten Ort geweſen. Die Charakteriſtik König Friedrich Wilhelms I. S. 279 ſetzt trotz ihrer Allgemeinheit doch eine Menge von Thatſachen voraus, welche nur wenigen Leſern bekannt ſein dürften, und auf welche der Verf. im Verlauf der Geſchichte dieſes Königs nicht zurückkömmt. Warum iſt die Geſchichte von dem Major, der einen langen Mönch aus Rom holt und ihn unter die Grenadiere ſteckt (ſiehe S. 282), bloß angedeutet? — Von Friedrich dem Großen heißt es: er habe das Schulweſen nicht bedeutend gefördert. Im weitern Verlauf der Darſtellung ſcheint dieſer Ausſpruch dem Verf. zu hart zu ſein, und er bringt nun Einzelheiten, welche zeigen, daß der König doch etwas zur Hebung des Schulweſens gethan habe. Warum aber die Wahrheit wieder bemänteln? Es wiſſen's alle Leute: wo viel Licht iſt, fehlt auch der Schatten nicht. S. 114 heißt es von Johann von Küſtrin: er ſei dem ſchmalkandiſchen Bunde nicht beigetreten, weil die Häupter desſelben ſich des eigenmächtigſten Verfahrens gegen ſeinen Schwiegervater, den Herzog von Braunſchweig erlaubt hätten. Die Eigenmächtigkeit beſteht aber vornämlich darin, daß ſie ihn aus ſeinem Lande gejagt hatten.

Der Verf. führt S. 3 die Namen der wendiſchen Völker auf, welche im Umfange der ſpätern Mark Brandenburg wohnten, er nennt dabei die Lauſitzer, vergißt aber ihren weit wichtigern Namen Wilzen. S. 8 aber ſpricht er mehrmals von den Wilken (Wilzen), ohne daß man ſo

erfährt, wo dieſe eigentlich ihre Wohnſitze gehabt. Markgraf Otto II. nimmt nicht die anhaltiniſchen, ſondern die Familiengüter in der Altmark vom Erzbisthum Magdeburg zu Lehen, wie dieß in der Geſchichte Friedrichs II. auch richtig erwähnt iſt. — Unrichtig iſt S. 122 erzählt: Chriſtian ſei Ciſterzienſer Mönch im Kloſter Oliva in Pommern geweſen. Er war vielmehr zuerſt Mönch im Kloſter Kolbatz, unweit Stargard in Pommern und kam von hier aus in das Kloſter Oliva bei Danzig. — Mindeſtens ſchief iſt der Ausdruck S. 124: Hermann von Salza nahm mit Freuden die Einladung Chriſtians von Oliva (wohl richtiger Konrads von Maſſovien), einen Theil des Ordens nach Preußen zu ſenden, an. Der Hochmeiſter war viel zu vorſichtig, um ſich auf Dinge einzulaſſen, die er nicht ihrem ganzen Umfange nach kannte. Er ſandte vielmehr erſt nach langem Bedenken zwei Ritter mit achtzehn Knechten ab, um durch eigene Anſchauung das Land kennen zu lernen, und mit Konrad von Maſſovien die Bedingungen der Abtretung genau feſtzuſtellen. Stenzel Bd. I. behandelt dieſe Angelegenheit ſehr ausführlich. — Die goldene Zeit des Ordens war nicht unter Winrich von Kniphauſen, ſondern unter Winrich von Kniprode. — S. 159 wäre wohl anzugeben geweſen, auf welche Weiſe und wann Jägerndorf an die fränkiſche Linie der Hohenzollern gekommen ſei. — Die Belagerung Stralſund's durch Wallenſtein iſt nicht erwähnt, und doch wird bei der Geſchichte des großen Kurfürſten darauf hingewieſen. Vom Landgrafen Friedrich von Heſſen-Homburg heißt es, daß er fortgeriſſen von jugendlich-ungeſtümer Leidenſchaft, die Schweden bei Fehrbellin angegriffen habe. Die Jugendlichkeit des Landgrafen zur Zeit jener Schlacht beruht aber nur auf poetiſcher Tradition, er war in Wirklichkeit damals ein Vierziger und hatte ſeit 1658 nur ein Bein. — Als König Friedrich Wilhelm I. den Dankelmann im Jahr 1713 begnadigte, war dieſer nicht, wie der Verf. ſagt, frühzeitig gealtert und abgeſtumpft, ſondern er war wirklich alt. Dankelmann zählte bereits 70 Jahre und mochte wohl fühlen, daß er nach einer ſechszehnjährigen Gefangenſchaft, unter einem neuen Fürſten, zumal unter ganz veränderten Verhältniſſen zur Uebernahme eines hohen Staatsamts nicht mehr geeignet ſei. — Die bei Pirna gefangenen ſächſiſchen Soldaten, heißt es S. 355, hätten Friedrich nur geringe Treue bewieſen. Treue war von den ſächſiſchen Bauernſöhnen, die gegen ihren eigenen Fürſten zu fechten gezwungen wurden, auch gar nicht zu verlangen. Die Art ihrer Verwendung war vielmehr eine Unvorſichtigkeit des Königs.

Druckfehler finden ſich in dem Buche verhältnißmäßig wenige: Strehlitz für Strelitz; Romilies für Ramilies, dagegen ſind die Zahlen

vielfach falſch angegeben. Albrecht des Bären Nachfolger regieren nicht von 1168—1324, ſondern bis 1320. Otto III. und Johann I. 1220 bis 1267 (nicht 1227). Otto IV. ſtirbt 1308 (nicht 1307). Waldemar ſtirbt im Jahr 1319 (nicht 1320). Die bairiſchen Markgrafen herrſchen von 1324—1373 (nicht 1334—1373). Die goldene Bulle iſt nicht 1355, ſondern 1356 erlaſſen, der erſte Theil im Januar zu Nürnberg, der zweite im December zu Metz. Die Niederlage der Huſſiten vor Bernau war nicht 1443, ſondern 1433. Kaiſer Sigismund ſtarb 1437 (nicht 1436). Der Reichstag zu Augsburg war 1530 (nicht 1531). Die Schlacht bei Lutter am Barenberge nicht 1624, ſondern 1626. Albrecht Friedrich von Preußen ſtirbt nicht 1617, ſondern 1618, und erſt ſeit dieſer Zeit iſt Preußen mit Brandenburg vereinigt.

Der erſte Theil des dreißigjährigen Krieges umfaßt die böhmiſch-pfälziſche Periode desſelben, es ſteht alſo wohl die Ueberſchrift „däniſche Periode“ S. 162 einen Abſchnitt zu hoch. Sonſt können wir Inhalt, Plan und Anordnung des Buches nur loben; auch die eingeſtreuten Biographieen, beſonders die des alten Dörfflinger und die von Hermann Auguſt Franke ſind ſo recht für die Jugend geſchrieben. Daß den Frauen der brandenburgiſch-preußiſchen Fürſten eine Berückſichtigung geworden iſt, wie ſie ſich ſonſt nur in bändereichen Werken findet, gereicht dem Buche gleichfalls zu einem großen Vorzug.

Stettin. Sievert.

VII.

Die Gletſcher der Jetztzeit. Eine Zuſammenſtellung und Prüfung ihrer Erſcheinungen und Geſetze, von Albert Mouſſon. Zürich, Druck und Verlag von Fr. Schultheß. 1854. (216 S. 8°.)

Die pädagogiſche Revue nimmt zwar mit Recht in der Regel keine Rückſicht auf Schriften über ganz ſpecielle Zweige derjenigen Wiſſenſchaften, die in beſcheidenem Maße auch dem Unterrichte angehören; dennoch dürfte manchem ihrer Leſer ein Gefallen geſchehen, wenn er auf die Schrift des Herrn Mouſſon aufmerkſam gemacht wird. Dieß betrifft beſonders die Lehrer der Geographie und der Naturwiſſenſchaften, von denen jeder dieſelbe mit großem Intereſſe leſen wird.

Herr Mouſſon nämlich hat das in Bezug auf die Betrachtung der Gletſcher vorhandene Material ſehr ſorgfältig geſammelt, geſichtet und mit reifer Kritik verarbeitet, ſo daß ſein Gegenſtand eine ſehr gründliche und allſeitige Behandlung erfährt. Gerade dieſe Behandlung iſt es, die auch einem Andern, als dem Fachmanne, den Gegenſtand ſehr anziehend

macht. Außer der Einleitung, welche den Leſer auf das Folgende ſehr gut vorbereitet, beſpricht der Herr Verf. folgende Puncte: Die Gletſcher im Allgemeinen, ihre Maßbeſtimmungen, ihr Material, ihre Trümmer, ihre Zerklüftung und Auflöſung, die Bewegung und Structur, die Urſachen der Bewegung, die Schwankungen des Gletſchers, die Verbreitung der Gletſcher (in und außerhalb Europa). Schon dieſe kurze Ueberſicht zeigt, was der Leſer hier zu erwarten hat. Wir beſchränken uns daher auf dieſe Inhaltsangabe, ohne die vielen einzelnen Puncte anzuführen, welche unter obigen Ueberſchriften beſonders erörtert ſind.

Um nur an einem Beiſpiele zu zeigen, wie der Verf. ſeinen Stoff auch für Andere als Fachmänner anziehend und belehrend zu machen gewußt hat, heben wir die Frage der Alpenverwilderung hervor, zu deren Erörterung Herr Mouſſon auch Beiſpiele zunehmender Vergletſcherung anführt. Er ſagt darüber: „Geht man von der Jetztzeit in die Vorzeit zurück, ſo knüpft ſich an die Schwankungen der Gletſcher die intereſſante Frage einer allgemeinen Verwilderung des Hochgebirges. Daß die Gletſcher im Ganzen genommen durch die letzten Jahrhunderte bei ihren Schwankungen mehr zu- als abgenommen haben, iſt eine unter den Alpenbewohnern allgemein verbreitete Meinung. Läßt ſie ſich durch entſcheidende Thatſachen feſtſtellen, ſo folgt daraus, daß es neben den jährlichen periodiſchen und den größern unregelmäßigen Schwankungen noch langſam fortſchreitende Secularveränderungen gibt. Venetz (in einer Denkſchrift, 1833) und Andere haben manche Thatſache dieſer Art zuſammengeſtellt, aus deren Zahl die folgenden, auf den menſchlichen Verkehr bezüglich, vorzüglich ſchlagend erſcheinen: 1. Ehemals ſoll der Uebergang von Courmajeur nach Chamouny hinüber häufig gemacht worden ſein; ſeit 1781 iſt derſelbe ungemein ſchwierig geworden. 2. In alter Zeit verkehrte die Gemeinde Bagnes in Wallis über Cermontara und Col Fenêtre mit Piemont; jetzt bietet der Durandgletſcher den Maulthieren ein faſt unüberſteigliches Hinderniß dar. 3. Es finden ſich Akten eines Proceſſes zwiſchen den Gemeinden Bagnes und Liddes über einen Hochwald, an deſſen Stelle nun tiefes Eis alle Verbindung unterbricht. 4. Die Verbindung von Zermatt hinter der Dent-blanche durch ins Eringerthal war ehemals ſelbſt für ganze Proceſſionen gangbar; jetzt gehört ſie zu den ſchwierigſten Alpenübergängen. 5. Eine gepflaſterter Weg ging von Gruben und Meiden im Turtmannthal ins Nicolaithal hinüber, wo gegenwärtig nur Jäger durchkommen. 6. Vielbegangene, ebenfalls gepflaſterte Saumwege ſetzten vormals und noch 1515 Anzasca und Antrona, am Monte Moro durch, mit Saas in Verbindung, während ſchon Anfangs des vorigen Jahrhunderts deren Unter-

halt unmöglich wurde. 7. Von Lötſchthal in Wallis ging einſt ein Saumweg, von dem noch Spuren gefunden worden, nach Gaſter hinüber, während jetzt nur ein ſchwieriger Fußſteig. 8. Ebenſo ſtanden die Proteſtanten des Oberwallis noch 1550—1600 durch einen Saumweg in Verbindung mit ihren Glaubensgenoſſen in Grindelwald. Die beiden Petronellen-Kapellen, welche die Enden des Paſſes bezeichnet haben ſollen, und von denen die von Grindelwald 1570 noch ſtand, wurden beide, wie auch der Weg, von dem Gletſcher verſchlungen. 9. Am rechten Ufer des langen Aletſchgletſchers befindet ſich ein Weiler, der vor 200 Jahren weit vom Gletſcher lag, jetzt aber von deſſen Moränen verſchüttet wird. 10. Kappeler beſchreibt 1740 das Ende des Aargletſchers als oberhalb der bekannten Kryſtallhöhlen liegend; jetzt liegt es ungemein viel tiefer, ſo daß Agaſſiz ein Vorrücken von 800 Meter in 100 Jahren annimmt. 11. Nach dem Hochjochgletſcher hin ging ein Saumweg, der ſeit der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts der Gletſcher wegen ungangbar geworden iſt." Andere zahlreiche Beweiſe finden ſich in den Uebergriffen der Gletſcher, der Aufwühlung fruchtbarer Weiden, der Zerſtörung uralter Waldungen, der Verſchüttung von Hütten, der Abſchließung von Thälern. Schlaginweit berichtet, daß der Oetzthaler Gletſcher erſt vor 150 Jahren bleibend in das Thal vordrang und die dortige Roßalpe in See umwandelte. An dieſe Thatſachen reiht ſich endlich die Entſtehung kleinerer Gletſcher aus Lawinenſchnee, der nicht wieder verſchwand. Erſt 1732 entſtand auf dem Simplon der kleine Rothelchgletſcher; ſeit 1811 ein ſolcher unter dem Galenhorn im Saasthal. Entgegengeſetzte Fälle des Verſchwindens von Gletſchern ſcheinen weit ſeltener."

Muri, Aargau. J. W. Straub.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

III.

Leitfaden für den Unterricht im praktiſchen Rechnen an ſchweizeriſchen Volksſchulen von H. Zähringer, Rector und Schulinſpector in Baden. Frauenfeld (A. Reimann) 1854. 525 Oktavſeiten.

Von demſelben Verfaſſer haben wir bereits zehn Hefte mit Aufgaben für den Rechenunterricht, die nach der Grube'ſchen Methode abgefaßt und angeordnet waren, in dieſen Blättern beſprochen und dieſelben als im Ganzen wohl geeignet empfohlen. — Hier liegt nun ein größeres Werk, ein Leitfaden für Lehrer, namentlich für ſolche, die gedachte Hefte in ihren Schulen benützen, zur Beurtheilung vor. — Dieſer Leitfaden nun erweckt dadurch ein beſonderes Intereſſe,

daß darin der Stoff nicht in gewöhnlicher, herkömmlicher Weise, sondern durchweg nach den Grundsätzen der Grube'schen Methode behandelt und zusammengestellt ist, und zwar mit großer Umsicht, Ausdauer und Consequenz, so daß wir dem Verfasser unsre volle Anerkennung nicht versagen können. Derselbe legt auf allen Stufen und bei allen Aufgaben den größten Werth auf das innerliche Verständniß und auf die klare Auffassung der Verhältnisse, ohne sich um die äußerliche Verschiedenheit der Aufgaben viel zu kümmern. Er gibt deßhalb auch nicht die gebräuchlichen Ueberschriften und theilt den Stoff nicht auf die gewöhnliche Weise nach den Rechnungsarten ein. Im festen Besitz der vier Grundrechnungen in ganzen und gebrochenen Zahlen und mit einem zu richtigen Schlüssen angeleiteten Verstande kann und muß ein Schüler jede Art von Aufgaben lösen, ohne daß ihm gesagt wird, es ist Gesellschafts-, oder Zins-, oder eine andere Rechnung. — Das Werk hat demnach unsern ganzen Beifall und können wir es nicht allein allen schweizerischen Lehrern, und denen, die die vom Verf. herausgegebenen Hefte benutzen, sondern überhaupt allen den Lehrern angelegentlichst empfehlen, die sich für die hier befolgte Methode interessiren und deren Anwendung und Verbreitung über das ganze Gebiet des elementaren Rechnens kennen lernen wollen.

Mit Befriedigung haben wir ersehen, daß der Verf. bemüht gewesen ist, den in seinen Heften hin und wieder nicht ausreichenden Stoff hier in dem Leitfaden zu ergänzen und eine Vermehrung und theilweise Veränderung desselben auch bei einer zweiten Auflage der Hefte in Aussicht zu stellen.

Unsern Wünschen hat nicht entsprochen die Behandlung der abgekürzten Decimalbrüche. In einem so ins Einzelne gehenden Werke, wie dieser Leitfaden, hätte auch die abgekürzte Multiplication und Division mehr begründet, und die Gesetze darüber entwickelt werden können, wo bei dem Operiren mit abgekürzten Größen unter sich oder in Verbindung mit genauen Größen die sichern Stellen im Resultat aufhören, welche Stellen unsicher, und endlich, welche entschieden falsch sein müssen. Dazu wären allerdings mehrere Seiten Raum erforderlich gewesen, indeß würde dann das Rechnen mit abgekürzten Größen auch nutz- und anwendbar geworden sein, während das hier Gebotene kaum für mehr als bloße Andeutung zu nehmen ist.

2. Aufgaben zum Kopfrechnen für schweizerische Volksschulen von H. Zähringer. Frauenfeld, Verlag von A. Reimann 1855.

Mit diesen vorliegenden Aufgaben sind nach dem eigenen Ausspruch des Verf. seine Lehrmittel für den Rechenunterricht vollständig

Kopfrechenbücher sind eigentlich faule Knechte für den Lehrer, und fleißige, treue Lehrer werden wissen, daß ihr Unterricht ganz andere Frucht trug, wenn sie nach einem bestimmten Gange die Aufgaben selber bildeten und ihre größere oder geringere Schwierigkeit selber beim Durchrechnen mit empfanden, als wenn sie die Aufgaben irgend welchem Buche entnahmen. Indeß der Verf. der vorliegenden Sammlung, der den ganzen Rechenstoff in eine neue Form brachte, konnte sich wohl veranlaßt fühlen, auch für die mündliche Uebung seinen Gang klar und ausführlich darzulegen und so den betreffenden Lehrern ein Mittel zur Vorbereitung auf ihren Unterricht in seinem Gange an die Hand zu geben. Als ein solches können wir vorliegende Sammlung gleichfalls empfehlen.

A. Wulkow.

IV.

Hilfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. Für Lehrende und Lernende in Bürger- und Volksschulen bearbeitet von Eduard Thiel, Hauptlehrer in Breslau. I. Die nützbaren Stoffe. Mit 50 in den Text gedruckten Figuren. Zweite, verbesserte Auflage. 8. S. 50. II. Die unnützbaren Stoffe. Mit 30 in den Text gedruckten Figuren. Zweite verbesserte Auflage. 8. S. 48 und Inhaltsverzeichniß nebst Sach- und Namenregister auf S. 49 bis 52. Breslau, Verlag von Joh. Urban Kern. 1854.

Ueber das vorliegende Hilfsbuch ist bereits in der Pädag. Rev. Bd. XXXIV. S. 94 bis 96 referirt worden. Wir haben es dort ausgesprochen, daß die beiden Hefte einen wohlgeordneten Auszug aus den besseren und besten physikalischen Lehrbüchern enthalten, und auch die Bemerkung hinzugefügt, daß es denselben nicht an Freunden fehlen werde. Das so zeitige Erscheinen einer zweiten Auflage scheint das letztere zu rechtfertigen. Dessen ungeachtet können wir die Ansicht nicht aufgeben, daß das Hilfsbuch den Forderungen an ein Buch für Bürger- und Volksschulen objectiv nicht entspreche, wie wir a. a. O. nachzuweisen gesucht haben.

Die zweite Auflage hat mehrfache Verbesserungen erfahren, wie wir gerne anerkennen; trotzdem sind aber noch viele Stellen vorhanden, welche einer solchen ebenfalls bedürfen, und wir wollen dießmal näher hierauf eingehen, indem wir wenigstens einen Theil dieser Stellen namhaft machen.

I. § 15 heißt es noch: „Die Gewichte gleicher Volumina verschiedenartiger Körper nennt man ihre specifischen Gewichte.“ Das specifische Gewicht ist aber nicht das Gewicht selbst, sondern nur die Verhältnißzahl dieser Gewichte.

I. § 25 wird die Schraube immer noch auf den Keil zurückgeführt, über deſſen Wirkungsweiſe noch ſehr verſchiedene Anſichten im Gange ſind. Zweckmäßiger iſt es gewiß, auf die ſchiefe Ebene zurückzugehen, wo dann freilich der Fall betrachtet werden muß, wenn die den Körper im Gleichgewicht haltende Kraft der Baſis der Ebene parallel läuft, ein Fall, welcher in dem Hilfsbuche keine Beachtung gefunden hat.

Die Erklärung des Begriffs Geſchwindigkeit I. § 29 iſt auch in der neuen Auflage, obgleich abgerundet, nicht ausreichend.

I. § 31. „Bei einem ſenkrecht abwärts geworfenen Körper muß zu der Geſchwindigkeit, welche er beim Falle haben würde, noch die gezählt werden, welche er durch den Wurf erhält.“ Hier nehmen wir Anſtoß an dem ungenauen Ausdrucke zählen. — Ebenſo iſt es höchſt ungenau, wenn es heißt: „Ein wagerecht geworfener Körper beſchreibt die Diagonale des Parallelogramms der Kräfte, deſſen parallele Seiten der Kraft des Wurfs und der Schwere entſprechen.“ Wer nicht Beſcheid weiß, muß auf den Gedanken kommen, daß ein ſo geworfener Körper geradlinig fortgehe. Dieſe Abänderung der erſten Auflage iſt keine Verbeſſerung!

Daß die bereits in dem Referat über die erſte Auflage hervorgehobene Berechnung der Größe der Centripetalkraft des Mondes noch in gleicher Weiſe in der zweiten Auflage ſteht, wundert uns.

I. § 35 heißt es: „Intenſivität“; I. 39: „die Adhäſion, vermöge welcher die Theilchen der Körper ſich anziehen und an einander haften“, während § 11 die richtige Erklärung gibt.

I. § 40. „Queckſilber löst — ausgenommen Eiſen — alle Metalle auf.“ — Wie iſt es mit Platin?

Warum heißt es I. § 52: „Der Luftdruck iſt auf gewiſſe Flächen und Körper bedeutend?“

I. § 57 iſt die Zeichnung des Hebers (Fig. 40) nicht richtig, da t bis zur Krümmung h reichen muß; es iſt aber überhaupt über die Höhe der Heberkrümmung über der Flüſſigkeit im Gefäße nichts geſagt.

In II. § 7 werden bei der Anwendung gekrümmter Spiegel auch die Nebelbilder erwähnt; bekanntlich erzeugt man dieſe aber durch die laterna magica, von welcher jedoch im Hilfsbuche nichts zu finden iſt.

Daß II. § 13 bei der Erklärung des Regenbogens die in der erſten Auflage auseinander geſetzte, in den Regentropfen vorgehende Brechung weggeblieben iſt, können wir bei einem Buche, wie das vor-

liegende iſt, nur billigen; wir ſehen aber nicht ein, warum die darauf bezügliche Fig. 10 wieder Aufnahme gefunden hat.

In II. § 14 iſt das Thermometer erläutert, während erſt § 15 und § 16 von der Ausdehnung der feſten Körper und der Flüſſigkeiten handeln. Ebenſo iſt in § 17 bereits von der Wärmebindung die Rede, die erſt in § 18 ihre Erledigung findet.

II. § 19 heißt es: „Die Spannkraft der Dämpfe läßt ſich für die verſchiedenen Temperaturen berechnen.“ Allerdings kann man dieß und hat dazu dreiundvierzig verſchiedene Formeln (vergl. Phyſikaliſches Lexikon von Marbach, zweite Auflage von Cornelius, Art. Dampf. II. S. 135—140); wäre es aber nicht beſſer für das Hilfsbuch, wenn geſagt würde, man habe die Spannkraft durch Verſuche ermittelt?

II. § 20 leſen wir: „Gefrorner Regen heißt Hagel“, während es in § 39 richtig erläutert iſt.

II. § 30 heißt es: „Die magnetiſche Kraft hat im Aequator ihre Mittellinie.“ (?) Ebenſo iſt es ungenau, wenn von der Inclinationsnadel nur geſagt wird, daß ſie genau in ihrem Schwerpunct aufgehängt ſei, da doch bekanntlich vor dem Magnetiſiren der Nadel der Schwerpunct zu ermitteln iſt. In demſelben Paragraphen ſind an Fig. 24 in der neuen Auflage ebenſo wie in der erſten die Windrichtungen zwiſchen W. und NW., ferner zwiſchen W. und SW. mit NWN. und SWS. bezeichnet, ſtatt mit WNW. und WSW.

Der Hr. Verfaſſer wird dieſe Ausſtellungen gewiß als begründet anerkennen, und wird es uns freuen, wenn wir bei einer neuen Auflage uns hierin nicht getäuſcht haben.

H. Emsmann.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Die richtige Paſſattheorie iſt zuerſt aufgeſtellt von Hadley 1735 und nicht von Halley 1686.*

Bereits im Jahrgange 1851 der Pädag. Rev. Bd. XXVIII. S. 377 hat der Unterzeichnete bei einem Referate über „Anfangsgründe der Phyſik von Koppe" darauf aufmerkſam gemacht, daß die richtige Paſſattheorie nicht von Halley, ſondern von Hadley herrühre. Als Gewährsmann wurde Dove angeführt, gewiß die zuverläſſigſte Autorität auf dieſem Gebiete der Phyſik. Gleichwohl hat Hr. Koppe unſere Bemerkung nicht berückſichtigt, ſo daß wir bei Anzeige einer neuen Auflage der Anfangsgründe (Pädag. Rev. Bd. XXXIII. S. 375) dieſelbe nochmals in Erinnerung bringen mußten, da es uns bei der großen Verbreitung des Koppe'ſchen Werkes beſonders darum zu thun war, den weit verbreiteten Irrthum hier berichtigt zu ſehen. Es iſt uns nun in freundlicher und wohlgemeinter Abſicht mit Bezugnahme auf Halley's Originalabhandlnng die Mittheilung geworden, daß unſere Behauptung ein Irrthum ſei. Da wir uns nicht davon überzeugen können und annehmen müſſen, daß Dove's Kritik der Theorien von Halley und Hadley manchem Phyſiker nicht zugänglich ſein möchte, ſo benutzen wir das Anerbieten der Redaction zur Mittheilung der Stellen, in welchen Dove den Unterſchied zwiſchen den Theorien von Halley und Hadley nachweist, und wünſchen, daß durch Kenntnißnahme derſelben in den phyſicaliſchen Lehrbüchern endlich Hadley das Recht zu Theil werden möge, auf welches derſelbe Anſpruch hat.

Nachdem Dove (Meteorologiſche Unterſuchungen. Berlin 1837. S. 244 bis 248) von den Anſichten Bacon's, Galiläi's, Descartes' und d'Alembert's geſprochen und erwähnt hat, daß ſich dieſe keinen Eingang hätte verſchaffen können, fährt er fort:

„Mehr iſt dieß mit der von Halley (An historical account of the Trade-Winds and Monsoons observable in the seas between and near the Tropick, with an attempt to assign the physical cause of the said Winds. Phil. Trans. 1686. S. 152. — Nach der uns ge-

---

* Das Lehrbuch von Herrn Prof. Koppe, welches die nachſtehenden Bemerkungen zunächſt veranlaßt hatte, iſt ſeitdem in fünfter Auflage erſchienen, und in dieſer Auflage iſt die Sache, um die es ſich handelt, richtig vorgetragen. Um anderer Bücher willen glaubten wir indeß den kurzen Aufſatz nicht zurückziehen zu ſollen.

L.

wordenen Mittheilung ſteht dieſe Originalabhandlung auch in: Miscellanea curiosa: Containing a collection of some of the principal Phænomena in nature, 3 Vol. Lond. 1726. Vol. I. S. 61) vorgetragenen Erklärung der Fall geweſen, welche, da ſie auf falſchen Vorausſetzungen beruht, wohl nur deßwegen beſonders berückſichtigt worden iſt, weil Halley zugleich mit ſeiner Theorie eine Menge vortrefflicher Beobachtungen und Bemerkungen über die Paſſate mittheilte und die Aufgabe ſelbſt zuerſt allgemeiner auffaßte, indem er die Paſſate und Mouſſons auf eine gemeinſchaftliche Urſache zurückzuführen verſuchte. Durch einen bei dem gegenſeitigen Entlehnen der Lehrbücher von einander zuletzt ſehr verbreiteten Irrthum, wird aber außerdem die richtige Theorie von Hadley (The cause of the general Trade-Wind. Phil. Transact. 1735. S. 58) durch eine Namensverwechſelung faſt immer unter dem Namen der Halley'ſchen vorgetragen. Bei dieſer wenigſtens in Deutſchland ſehr großen Verwirrung mag es entſchuldigt werden, wenn ich, ehe ich zu der nähern Unterſuchung der Erſcheinung übergehe, zunächſt die Unterſchiede beider Theorien auseinanderſetze."

„Halley erklärt die Erſcheinung der Paſſate allein durch die wärmende Wirkung der Sonne; Hadley durch dieſelbe Urſache und die unter den verſchiedenen Parallelen ungleiche Rotationsgeſchwindigkeit der Oberfläche der Erde. Nach Halley würde, wenn von der nördlichen und ſüdlichen Erdhälfte das Zuſtrömen der Luft durch Wände verhindert würde, zwiſchen dieſen dem Aequator parallelen Wänden ein reiner Oſt entſtehen, weil bei der täglichen Bewegung der Sonne die Luft dieſer nachſtrömt, und, da bei jeder Umdrehung ſich die Wirkung wiederholt, endlich in ihrer ganzen Maſſe in continuirliche Bewegung geräth. Da aber in der Wirklichkeit ein Zuſtrömen Statt findet, indem die Luft von beiden Seiten des Aequators nach dem Aequator als dem überhaupt heißeſten Gürtel drängt, ſo wird aus dem Oſt und Nord auf der Nordhälfte der Erde ein Nordoſt, aus dem Süd und Oſt auf der Südhälfte der Erde ein Südoſt. Dieſe Anſicht erklärt alſo allerdings, warum der untere Paſſat NO. iſt, keineswegs aber warum der zurückfließende obere Strom SW. wird; ſie erklärt nicht die Gegend der Windſtillen zwiſchen beiden Paſſaten (die Windſtillen auf der ſogenannten Regen- oder Donnerſee bei Guinea erklärt Halley und gewiß richtig als entſtehend zwiſchen dem durch Afrika abgelenkten Paſſat und dem weiter von der Küſte unmodificirt fortwehenden Nordpaſſat) und noch weniger die Südwinde in derſelben. Sie iſt auch theoretiſch höchſt unwahrſcheinlich, denn es iſt unmöglich, daß die Wir-

kung der Erwärmung unter dem heißeſten Meridian, wenn wir ſie uns als anfangend denken, ſo lange fortdauern, daß ſie noch um 12 Uhr in der Nacht Statt finden ſollte. Iſt dieß aber nicht der Fall (wie wir aus der geringen Entfernung, bis zu welcher Land- und Seewinde vom Ufer ſich erſtrecken, ſchließen können), ſo wird die heißeſte Stelle in den Morgenſtunden öſtlich liegen, alſo ein Weſtwind entſtehen, ein Reſultat, zu welchem auch der Verfaſſer der recherches physiques et mathematiques sur la théorie des verts reglés, Bal. 1764 gekommen iſt. Es würden alſo nach Analogie aller Erſcheinungen, die von der täglichen Wirkung der Sonne abhängen, zwei entgegengeſetzte Wirkungen eintreten, hier ein Oſtwind in den Nachmittagsſtunden, und ein Weſtwind in den Morgenſtunden."

„Ganz anders iſt es mit der Hadley'ſchen Theorie, in welcher die Ablenkung des Nord in Nordoſt dadurch entſteht, daß die Luft von langſamer rotirenden Puncten nach ſchneller ſich drehenden kommt. Halley hat das Verdienſt, die weſtlichen Winde an den äußeren Grenzen der Paſſate als den oberen Strom anerkannt zu haben, für ſeine Conjectur gibt er aber nur einen empiriſchen Beweis (By a kind of circulation, the NE-Trade-Wind below will be attended witt a SW. above, and the SE. below with a NW. above; that this is more than a bare conjecture, the almost instantaneous change of the Wind to the opposite point, which is frequently foued in passing the limits of the Trade-Winds, seems to assure us); in Hadley's Theorie hingegen iſt ihre Richtung und das Zurückkehren derſelben zur Oberfläche eine mechaniſche Nothwendigkeit, gefordert durch die gleichbleibende Länge des Sterntages (The NE. and SE-Winds within the Tropicks must be compensated by as much NW. and SW. in other parts, and generally all Winds from any one Quarter must be compensated by a contrary Wind some where or other; otherwise some Change must be produced in the motion of the Earth roued its Axis). Da nämlich in den unteren Schichten fortwährend weniger bewegte Maſſen nach Puncten, die ſtärker bewegt werden, ſtrömen, ſo wird die Erde dieſer Luft immer einen Theil ihrer Bewegung durch Reibung mittheilen, und ſie würde zuletzt dadurch nothwendig an Rotationsgeſchwindigkeit verlieren müſſen, wenn nicht die zurückſtrömende Luft als SW. die Oberfläche berührend, dieſer denſelben Impuls im Sinne ihrer Rotation wiedergäbe, welchen ſie von der Erde erhalten hat. Dieſe Bemerkung Hadley's beweiſt, wie genau er ſich des Principes ſeiner Theorie bewußt war, und es iſt daher zu bedauern, daß er, durch unrichtige Nachrichten über die Richtung der Paſſate bei ihrem Begegnen

verleitet, hier nicht seine Theorie consequent verfolgt hat, eine Lücke, welche neuerdings durch Basil Hall (The Trade-Winds in Frageants of Voyages and Travels sciend Series vol. I. p. 163. Lond. 1832) ergänzt worden ist."

„Um die Unterschiede der verschiedenen Theorieen schärfer hervortreten zu lassen, wollen wir annehmen, die Erde sei ein unter dem erwärmenden Einfluße der Sonne rotirender gerader Cylinder. Nach der Halley'schen Theorie würden die Passate nach NO. und SO. bleiben, nach der Hadley'schen hingegen, da keinen Unterschied der Rotationsgeschwindigkeit vorhanden wäre, N. und S. werden, nach der ältern Galiläi'schen hingegen ein Ost entstehen. Die Passate im Sinne der Halley'schen Theorie würden auf der feststehenden Erde, um welche sich die Sonne bewegt, ebenso stattfinden, als auf der um die feststehende Sonne bewegten Erde; im Sinne der Hadley'schen Theorie ist ihre Richtung aber ein Beweis für die Drehung der Erde."

Auf denselben Gegenstand kommt Dove nochmals im: „Repertorium der Physik. Bd. IV. Berlin 1841. S. 179 u. ff."; er äußert sich in folgender Weise;

„In Poggend. Ann. 36, S. 321 habe ich aus dem bei der Theorie der Passate von Hadley zuerst geltend gemachten Principe des Einflusses der Drehung der Erde auf Ströme, die nicht in Parallelkreisen laufen, eine allgemeine Windtheorie entwickelt, aus welcher das Drehungsgesetz als allgemeiner Fall, und als speciellere die Monsouns und Passate folgen. In dieser Theorie sind statt eines Stromes mit unveränderlichem Anhaltspuncte, wie ihn Hadley annimmt, zwei einander verdrängende mit veränderlichem Anfangspuncte betrachtet. Von dieser Theorie behauptet Dalton (Phil. Mag. ser. 3. vol. 11. p. 390), daß er sie bereits im Jahre 1793 gegeben habe. Da aber in seinem Werke nicht einmal eine entfernte Andeutung des Drehungsgesetzes sich findet, sondern nur eine unausgeführte Darstellung der von Hadley bereits 1735 viel bestimmter entwickelten Passettheorie, so ist die Veranlassung zu Dalton's Bemerkung nicht einzusehen, da bei der Windtheorie gar keinen Grund vorhanden ist, Dalton's Name zu erwähnen. Ich finde aber, daß Kant in der 1802 erschienenen physikalischen Geographie sehr nahe an der richtigen Erklärung der Drehung war, nur leitet er die Verwandlung des N. in NO. und O. von dem unrichtigen Principe von Halley ab. Die gewöhnliche Art, die regelmäßige Drehung dadurch zu bezeichnen, daß man sagt: der Wind geht mit der Sonne (*αἱ δε περιστασεις γίνονται κατὰ τὴν τοῦ ἡλίου μετάστασιν* wie Aristoteles sich ausdrückt), verleitet ihn zu der falschen Vermuthung, daß dieses Gesetz vom Laufe der Sonne

herrühre. Kant's allgemeine Theorie verhält ſich dennoch zur Halley'ſchen Paſſattheorie, wie meine allgemeine Theorie zur Hadley'ſchen Paſſattheorie. Die Unabhängigkeit der Drehung des Windes von der täglichen Periode habe ich ſchon 1827 bewieſen. Daraus folgt indirect die Unrichtigkeit der Kant'ſchen Erklärung."

„Die Grundbeſtimmungen der Theorie ſind nachzuleſen in meinen meteorologiſchen Unterſuchungen S. 175—196."

Wir dürfen wohl hoffen, daß Dove hinlänglich überzeugend das Verhältniß der beiden Theorieen auseinander geſetzt hat.

Profeſſor Dr. H. Emsmann.

Bemerkung. Durch ein Verſehen in der Druckerei ſind im Mai-Juniheft d. J. die Anzeigen von Seite 384 und 385 auf eine falſche Stelle gebracht. Sie gehören unmittelbar hinter die Anzeige von Herrn tt. über Bormann, das Leben in Stadt und Land auf Seite 379, wie auch die Eingangsworte „von gleicher Signatur ꝛc." erkennen laſſen. Ich bittte mich für dieß Verſehen entſchuldigt ſehen zu wollen.

L.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September. 1855.

I. Abhandlungen.

Das Geſetz über den mittlern Unterricht in Belgien.

Hiſtoriſch und kritiſch behandelt von Karl Arenz, Profeſſor am königl. Athenäum in Maſtricht.

Vierter Artikel. Fortſetzung. (Vgl. Päd. Rev. 1855. Juni.)

Die Bedingungen, welche der Clerus geltend macht, um ſeine Mitwirkung den öffentlichen Lehranſtalten zu leihen.

Von der Miniſterbank hörten wir, daß das Cabinet alle Mittel angewendet hatte, um die Mitwirkung zu erlangen, daß es aber in ſeinen Beſtrebungen und Verſuchen, ſich mit den Geiſtlichen, da wo Athenäen ſeien, zu verſtändigen, nicht glücklich geweſen wäre. Die Geiſtlichkeit wollte die Garantieen in das Geſetz geſchrieben oder durch andere gouvernementale Aktenſtücke verſichert wiſſen. Das letztere würde auch geſchehen ſein, wenn die Forderungen dem Gouvernement genehm geweſen wäre.

Die Forderungen des Clerus ſind die folgenden:

1. Die Religion bildet die Grundlage des ganzen Unterrichts; ſie iſt die Homogeneität des Unterrichts in allen Theilen, d. i. die Homogeneität der Lehrgegenſtände, die Homogeneität der Lehrer und der Lehrbücher.

2. Die Verſicherung für die Eltern, daß ihre Kinder in der Schule, welche aus dem Staatsbüdget unterhalten wird, eine Erziehung finden, welche den Principien ihres Cultus entſpricht.

3. Die Inſpection der Geiſtlichen über den Gang und die Richtung des Unterrichts, ſofern es die Religion und die Moral betrifft.

Dechamps trat zuerſt für die Geltendmachung dieſer Forderungen auf; er ging von der Anſicht aus, daß der Staat ſelbſt keine religiöſe

Erziehung begründen könne, sondern nur den wissenschaftlichen und litterarischen Unterricht; daher sei es nöthig, daß der Clerus den gesammten Unterricht unter seine Beaufsichtigung bekomme, damit das Fehlende ersetzt, und zugleich verhütet werde, daß der wissenschaftliche und litterarische Unterricht mit dem religiösen in Widerspruch gerathe. Es ist gegen die Beaufsichtigung beinahe von keinem Mitgliede * der Kammer Einspruch erhoben worden, da man wohl einsah, daß es dem Geistlichen nicht benommen werden könnte, nach seinem Gewissen zu handeln und über das religiös und sittlich Nachtheilige, wo er es bemerkte, an die zuständige Behörde zu berichten, damit es beseitigt werde.

Hiermit aber stand eine andere Forderung im Zusammenhang, welche jedoch nicht angenommen wurde, nämlich, daß der Clerus eine Stimme im *Bureau d'Administration* der Athenäen und im *Conseil de perfectionnement* haben solle. Diese Forderung stellte Dümortier von Roulers nicht im Namen des Clerus, sondern im Namen der Familienväter. Der Abgeordnete Osy von Antwerpen gab dieser Forderung eine noch größere Tragweite; er verlangte, daß zweien Geistlichen, vom Bischof erwählt, der Eintritt in den obersten Schulrath zugestanden werde.

Hiergegen aber erhob sich Delfosse von Lüttich, welcher die Zulassung der Delegirten der Bischöfe in das Bureau d'Administration darum nicht zugeben wollte, weil diese gegen die Verfassung streite, indem dadurch die katholische Religion Staatsreligion würde. De Theur, Minister von 1846, macht dagegen geltend, daß diese Concession den Staat keineswegs in seinen Handlungen behindere, daß sie ihm vielmehr sehr nützlich sei, weil sie ihn mit Fragen bekannt mache, die außerhalb seiner Sphäre lägen, und weil sie ein Mittel sei, um manche Schwierigkeiten auf dem Wege der Discussion sogleich aus dem Wege zu räumen. Ein anderes, liberales Mitglied, Devaux, gibt die Forderung zu, daß Geistlichen im Conseil de perfectionnement Sitz und Stimme eingeräumt werde, da dieses Conseil keinen administrativen Charakter hätte; verwirft aber ihre Zulassung in dem Conseil supérieur.

Rogier antwortet auf diese widerstreitenden Ansichten folgendermaßen:

„Das Gouvernement wird geschickte, fähige und angesehene Män-

---

* D'Elbouygne ist der Einzige in der Kammer gewesen, welcher jeden Einfluß der Geistlichkeit vernichten wollte; er sprach sehr heftig, unüberlegt und mit großer Oberflächlichkeit.

ner in das Conseil de perfectionnement ſchicken. Der Clerus wird, wenn er ſeine Mitwirkung leiht, in das Conseil de perfectionnement berufen werden, um die Bedürfniſſe des Religionsunterrichts darzulegen, und um darzulegen, wie der Religionsunterricht in den Staatslehranſtalten gegeben wird. Er wird in dieſer Eigenſchaft für das Conseil de perfectionnement des mittlern Unterrichts ſehr willkommen ſein, ſo wie er im Conseil de perfectionnement der niedern Schulen ſich an ſeiner paſſenden Stelle bewieſen hat.

„Jedes Jahr ladet der Miniſter die Biſchöfe ein, um einen Abgeordneten ins Conseil de perfectionnement des Elementarunterrichts zu ſchicken. Was thut dieſer Abgeordnete des Biſchofs? Er theilt dem Gouvernement, dem Conseil central de perfectionnement mit, wie der R. U. in den Schulen ertheilt wird. Er deutet die Verbeſſerungen an, welche eingeführt werden müſſen u. ſ. w. Dasſelbe kann auch im Conseil de perfectionnement des mittlern Unterrichts ſtattfinden.“

Wir glauben nicht nöthig zu haben, dieſen deutlichen Worten Rogiers Etwas beizufügen.

Eine andere Forderung war die, daß unter den Lehrern eine Homogeneität beſtehe und daß die Lehrbücher der Genehmigung der Geiſtlichkeit unterworfen werden ſollten.

Um dieſe Homogeneität zu erlangen, wollte man angenommen wiſſen, daß die Ernennung und Beaufſichtigung der Profeſſoren und die Wahl der Bücher den Biſchöfen übertragen werde. De Wan d'Attenrode ſpricht dem Staate ohne Weiters die Fähigkeit ab, Lehrer zu ernennen, welche die Religion und die Moral der Jugend nicht gefährdeten. „Denn“, ſagte er, „ohne die Freiheit der Gewiſſen zu verletzen, darf der Staat keinen ſeinem Cultus entziehen; wenn aber der Staat Proteſtanten und Juden, ja Atheiſten anſtellen kann, ſo iſt nur ein unreligiöſer Unterricht zu erwarten? Um dieſe Gefahr zu verhindern, müſſe nur den Biſchöfen die Befugniß ertheilt werden, die Ernennungen vorzunehmen, da dieſe ſchon im Stande ſein würden, die anzuſtellenden Perſonen zu beurtheilen.

Der Abgeordnete d'Anathon von Thielt ſprach im Senate ſehr heftig für die Nothwendigkeit der geiſtlichen Intervention hinſichtlich der Ernennung der Lehrer. Er will, daß die geiſtliche Aufſicht ſich nicht allein erſtrecke auf die Lehrer in der Schule, ſondern auch auf ihr Privatleben. Der Biſchof müßte das Recht haben, ſich wegen des religiöſen Wandels der Lehrer zu erkundigen. Wäre das nicht, dann gingen aus den Staatsanſtalten nur Menſchen hervor, welche die Geſellſchaft umzuſtürzen trachteten. Le Bailly de Tilleghen behauptete, daß

bis jetzt weder Garantieen geboten seien, hinsichtlich der Religiösität und der Moralität der Professoren, noch hinsichtlich des Unterrichts und der dabei zu gebrauchenden Lehrbücher.

Dümortier nimmt, wie auch Liedekerke, das Recht der Inspection für den Clerus, wie beim Elementarunterricht in Anspruch. Man berief sich auf einen Ausspruch Lamartine's:

„Quand l'Eglise vous demande, avant de vos prêter son ministère dans vos colléges, de lui laisser connaître les doctrines de vos professeurs, consciencieuse convaincue, elle a raison; car elle ne peut jouer une commédie sacrée.

Ebenso verlangen auch Vilain XIV. und Coomans, der Kirche müsse die Garantie geboten werden, daß die ganze Lehrweise mit der ihrigen conform sei, denn der Religionsunterricht könne nur wirken, wenn der Clerus einen solchen Einfluß auf den öffentlichen Unterricht habe, daß ihm das Uebergewicht zugestanden sei, wo der Unterricht als Erziehungsmittel gelten solle.

Der Minister für öffentliche Arbeiten, Rolin, ging auf diese Forderung, wie auch auf die der Wahl der Lehrbücher, nicht ein. „In den Sectionen", bemerkt er, „habe er nicht gehört, daß die Ernennung der Professoren und die Wahl der Lehrbücher der Approbation der geistlichen Behörde unterworfen sein sollte. Es würde dieß eine Ungerechtigkeit sein gegen die Principien, welche die Urheber der Constitution geleitet haben; es würde ein Angriff der Rechte der bürgerlichen und geistlichen Behörde sein; das Princip der Trennung der beiden Mächte sei das einzig Wahre, denn die eine sei eine rein geistliche und die andere eine rein weltliche Macht. Der Staat bekenne sich zu keiner Religion, er dürfe deßhalb keine begünstigen, dürfe sein Recht nicht der Controlle des Clerus unterwerfen.

Delfosse gibt dieser Darlegung ihre Ergänzung. Er sagt nämlich, daß, wenn man dem Clerus das Recht zustehe, bei der Wahl der Lehrer und der Lehrbücher zu interveniren, die Carriere für alle geschlossen sei, welche nicht zur katholischen Religion gehörten.

An dieser Stelle scheint es mir angemessen, die Ansicht des Präsidenten des Senates über vorbezeichnete Puncte folgen zu lassen:

Keine eclatantere Anerkennung habe dem Religionsunterricht zu Theil werden können, als durch den Art. 8, welcher denselben als einen integrirenden Bestandtheil des Unterrichts bezeichnet habe, und wodurch der Clerus eingeladen worden sei, ihn zu geben. Der Clerus würde alle Garantieen finden, um seinen Unterricht und seine Mitwirkung mit Erfolg gekrönt zu sehen; denn es sei ihm eine unbeschränkte

Aufſicht eingeräumt worden: er könne die Bücher unterſuchen, ſo wie Alles, was in der Anſtalt vorgehe: die Aufführung der Schüler u. dergl. dadurch daß er Theil nehme an dem Conseil de perfectionnement, könne er ſeine Bemerkungen über die Mißbräuche und Fehler machen und ſeine Rathſchläge zur Abhülfe derſelben geben; dann auch ſei es ihm geſtattet, ſich mit Beſchwerden an das Gouvernement zu wenden, und er könne verſichert ſein, daß die Regierung einſchreiten werde, wenn ein Profeſſor antichriſtliche Grundſätze lehre."

Nachdem nun die große Frage wegen der Mitwirkung des Clerus beſprochen war, ging man zur Abſtimmung der beiden Amendements über, welche die Parteien aufrecht erhalten hatten. De Haerne wollte, daß das Amendement Liedekerke's zuerſt zur Abſtimmung gebracht werde, weil es ſich am weiteſten von dem Geſetze entferne. Die Majorität entſchied ſich aber für die Priorität des Lelievre'ſchen Amendements. Bei namentlicher Abſtimmung ergaben ſich 72 für und 6 gegen die Redaction des Art. 8 nach dem Amendement von Lelievre, während 15 Mitglieder ſich ihres Votums enthielten, weil ſie nicht gegen den Artikel ſtimmen wollten, da er den R. U. betraf und nicht dafür, weil er der Regierung die Befugniß laſſe, den R. U. durch Laien geben zu laſſen, wodurch der Wortlaut des Artikels nicht in Harmonie mit den Handlungen ſtehe. — Das Amendement Liedekerke fiel aus.* Hiernach

---

* Kurze Zeit bevor das Geſetz, das von der Kammer angenommen war, im Senate zur Verhandlung kommen ſollte, wurde durch die öffentlichen Blätter »ein Schreiben des päbſtlichen Nuntius in Paris an die Biſchöfe von Frankreich« veröffentlicht, welches auf den Gang der ſpätern Unterhandlungen einen ſehr großen Einfluß ausübte, weßhalb wir es hier folgen laſſen.

Ein anderes ſehr wichtiges Actenſtück iſt zwei Tage jünger, als jenes Schreiben des Nuntius, und enthält einen »Proteſt von ſämmtlichen Biſchöfen in Belgien«, wodurch ſie die Mitwirkung des Clerus im öffentlichen Unterrichte à titre d'autorité in Anſpruch nehmen. Dieſes Collectivſchreiben war an den Senat gerichtet und rief einen lebhaften Kampf unter den Senatoren hervor. Man machte von vielen Seiten dem Proteſte den Vorwurf, daß er abgefaßt ſei, um auf den Senat einzuwirken, wogegen aber der Präſident des Senates, Dümon-Dümortier, die Erklärung abgab, daß die Biſchöfe ſich nur dadurch einen Vorbehalt (reserve) hätten ſichern wollen für die Zeit, wo das Geſetz in Wirkſamkeit ſein würde.

1. Wortlaut des biſchöflichen Proteſtes.

»A Messieurs les président et membres du Sénat.

»Messieurs,

»C'est avec un profond sentiment de douleur que nous avons vu présenter à vos délibérations le projet de loi sur l'instruction moyenne, voté par la Chambre des Représentants, parce que, nonobstant les modifications qu'il a subies, ce projet attribue au gouvernement un pouvoir réel en matière spirituelle, et blesse grièvement les droits de l'Eglise.

konnte es nicht mehr zweifelhaft ſein, daß der Senat ſich für den Art. 8 entſchied, ſo wie er von der Majorität der Kammer adoptirt war,

---

»I. Le projet, d'après les declarations formelles du ministère, ne reconnait pas le droit des évêques d'entrer dans les écoles moyennes *à titre d'autorité.*

»Cependant, c'est aux apôtres seuls, et à leurs successeurs, les évêques, que Jésus-Christ a dit: *Allez, enseignez toutes les nations... apprenez-leur à observer tout ce que je vous ai commandé.* Ainsi, enseigner les vérités de la foi et les préceptes de la morale évangélique est un droit qui n'appartient qu'à l'autorité spirituelle; et dès lors, c'est à titre d'autorité que les évêques catholiques ou leurs délégués, doivent donner l'enseignement religieux et moral dans les établissements d'instruction moyenne. La loi sur l'instruction moyenne, pas plus que la loi sur l'instruction primaire, ne peut être équivoque sur ce principe fondamental.

»A Dieu ne plaise, Messieurs, que nous contestions à l'autorité civile son indépendance; mais elle est, et elle sera toujours vraie, cette parole célèbre du Pape Gélasse à l'Empereur Anastase: *Le monde est gouverné par deux autorités, l'autorité spirituelle et l'autorité civile. Elle sont l'une et l'autre souveraines, absolues et sans dépendance dans les choses de leur ressort.*

»S'il est des matières mixtes, il faut, pour les régler, entre les deux autorités, union, entente et mutuell accord; et la loi sur l'insruction primaire a prouvé que cette harmonie, si désirable, si utile, si nécessaire même au bonheur du pays, n'est pas difficile à obtenir de notre part.

II. En réservant au gouvernement la nomination de tout le personnel des établissements d'instruction moyenne, le projet de loi lui accorde, contrairement à l'art. 16 de la Constitution, le pouvoir de nommer des ministres du culte, chargés de l'enseignement religieux; car, dans les établissements d'instruction moyenne, l'enseignement de la religion et de la morale demande des développements qui ne peuvent être donnés que par des ecclésiastiques.

»La nomination de ces ecclésiastiques nous appartient; nous ne saurions renoncer à un droit inhérent à l'épiscopat, que la Constitution elle-même reconnait et garantit. Mais si la loi est telle que rien ne nous empêche de concourir à son exécution, nous ferons en sorte qu'en usant de ce droit, nos choix ne tombent que sur des hommes agréables à l'autorité civile; comme nous nous attendrons à ce que celle-ci ne nomme professeurs que des hommes sincèrement religieux, propres à former, avec les ministres du culte, un personnel homogène, afin qu'il y ait, pour l'éducation chrétienne de la jeunesse, unité de vues et d'action; c'est là une condition essentielle au succès des établissements, à la réussite de l'éducation et au bonheur des familles.

»III. En attribuant au gouvernement la direction absolue de l'enseignement moyen dans ses établissements, le projet de loi dénie implicitement aux chefs du culte le droit d'y régler et d'y inspecter l'enseignement religieux et moral; droit cependant qui appartient à l'Eglise, aussi essentiellement que celui de donner cet enseignement.

»IV. En accordant la faculté de créer un nombre indéfini d'établissements soutenus aux frais de l'Etat, le projet de loi lèse des droits acquis des catholiques, qui, en vertu de la liberté d'enseignement, ont fondé, à leurs frais,

zumal der Berichterſtatter Dindal ſich im Senate über die Handlungsweiſe der zweiten Kammer folgendermaßen ausſprach:

un grand nombre de maisons d'éducation dignes de la confiance des pères de famille.

»V. Enfin, en se bornant *à inviter* le clergé à donner l'instruction religieuse, et à ne concourir ainsi que dépendamment de la volonté du pouvoir qui invite, au succès d'établissements érigés, d'après l'aveu du ministre, contre l'influence des établissements mêmes du clergé, le projet de loi fait aux ministres du culte une position que votre haute sagesse, messieurs, saura apprécier, et que sans doute elle trouvera peu digne de leur caractère et de leur sainte mission.

»Ces motifs, Messieurs, et d'autres encore qu'il serait trop long d'énumérer, nous font un devoir de vous déclarer que si le projet ne subit pas dans ses principes, des modifications essentielles, la loi créera pour nous une situation critique, fâcheuse, compromettante. Nous espérons, Messieurs, que vous ne voudrez point nous y placer.

»Notre plus intime désir est de pouvoir concourir loyalement à l'exécution de cette loi importante, comme nous avons concouru à la loi sur l'instruction primaire de 1842; comme nous avons concouru, depuis 1830, à toutes les mesures pour lesquelles l'autorité civile a, dans quelque interêt social, réclamé notre coopération.

»Ce désir, en présence des orages qui menacent la société, est d'autant plus vif que rien, selon notre manière de voir, ne contribuera autant à consolider la paix publique, dont la Belgique a eu le bonheur de jouir jusqu'à présent, que l'accord parfait de l'autorité civile et de l'autorité ecclésiastique sur la première des questions sociales, celle de l'instruction et de l'éducation de la jeunesse.

»Agréez, Messieurs, les assurances de notre haute considération.

Bruges, le 17 mai 1850.

» *Engelbert*, card.-arch. de Malines.
» *Corneille*, évêque de Liège.
» *Gaspard-Joseph*, évêque de Tournai.
» *Nicolas-Joseph*, évêque de Namur.
» *Louis-Joseph*, évêque de Gand.
» *Jean-Baptiste*, évêque de Bruges.«

2. Inhalt des Schreibens des päpſtlichen Nuntius in Paris.

»Paris, 15 mai 1850.

»Monseigneur,

»L'important projet de loi sur l'enseignement, présenté à l'Assemblée nationale, ne pouvait pas ne pas attirer toute l'attention du très-Saint-Père, qui a constamment suivi, avec la plus vive sollicitude, toutes les phases de cette longue et laborieuse disscussion, dès son commencement jusqu'a l'adoption définitive de la loi. Il a vu, avec une bien vive satisfaction, les améliorations et les modifications qui ont été apportées dans cette loi, appréciant beaucoup les efforts et le zèle déployés par tous ceux qui s'intéressent au bien le l'Eglise et de la société. Le Saint-Père a pu remarquer en même temps la diversité des opinions et des appréciations qui, d'un côté, relevaient les avantages acquis,

„ . . . En principe, la majorité de la commission pense que la loi, telle qu'elle a été votée par la chambre, concilie les interêts respectifs de l'Etat, de la commune et de *l'Eglise.*"

---

surtout en présence du *status quo*, et de l'autre, les défauts existants et les dangers à craindre de quelques dispositions de la nouvelle loi.

»Il a été aussi constaté au Saint-Pére, que, dans le véritable corps épiscopal, existait quelque divergence d'opinion; d'autant plus, que quelques prescriptions de la même loi s'éloignent de celles de l'Eglise, telles *que la surveillance des petits séminaires;* et d'autres semblent peu convenables a la dignité épiscopale, telles que *la participation des évéques au conseil supérieur*, auquel, suivant la loi, doivent intervenir, en même temps, *deux ministres protestants et un rabbin;* l'établissement, du moins provisoire, *des écoles mixtes inspirait aussi des inquiétudes aux consciences des familles catholiques.*

»Au milieu de ces perplexités, Sa Sainteté, pénétrée de la gravité des circonstances dans lesquelles se trouvent ses vénérables frères, et dans le désir de calmer ces anxiétés, a jugé opportun, dans sa haute sagesse, de leur tracer une direction. Elle le devait encore pour satisfaire aux demandes que Sa Sainteté avait reçues de la part de plusieurs respectables prélats qui par un sentiment de déférence envers la suprême chaire de vérité, et de respect pour la personne du Souverain-Pontife, s'étaient adressés au Saint Siége, pour avoir de son oracle une règle de conduite au sujet de l'application de la loi définitivement adoptée.

»Sa Sainteté, aprés un mur examen de cette importante affaire, de l'avis même d'une congrégation spéciale, composée de plusieurs membres du Sacré-Collége, et après la plus sérieuse délibération, vient de me communiquer des instructions, que, d'aprés ses ordres, je m'empresse de faire connaître à Votre Grandeur.

»Sans vouloir maintenant entrer dans l'examen du mérite de la nouvelle loi organique sur l'enseignement, Sa Sainteté ne peut oublier que si l'Eglise est loin de donner son approbation à ce qui s'oppose à ses principes, à ses droits, elle sait assez souvent, dans l'intérêt même de la société chrétienne, supporter quelque sacrifice, compatible avec son existence et ses devoirs, pour ne pas compromettre davantage les intérêts de la religion et lui faire une condition plus difficile. Vous n'ignorez pas, Monseigneur, que la France, dès le commencement de ce siècle, a donné au monde l'exemple de sacrifices assez durs, dans le but, dans l'espoir de conserver et de restaurer la religion catholique.

»Les circonstances dans lesquelles se trouve actuellement placée la société sont d'une nature si grave, qu'elles demandent que de toutes ses forces on cherche à la sauver. Pour atteindre ce but salutaire, le moyen le plus sûr et le plus efficace est d'abord l'union d'action dans le clergé, ainsi que le rappelait saint Jean Chrysostôme (**IN JOANN.** *Hom.* 82) au sujet des premiers temps de l'Eglise: »*Si dissensio fuisset in discipulis illis, omnia peritura erant.*« Sur cette considération, le Saint Père ne cesse pas de conjurer tous les bons, non seulement de faire preuve de patience, mais aussi de rester unis, afin que les vénérables évêques, avec leur clergé, *unum sint;* que, serrés par les doux liens de la charité évangélique, *idem sentiant*, et, par les efforts de leur zèle, *quærant quo sunt Jesu-Christi.* C'est seulement en vertu de cette union que l'on pourrait obtenir les avantages qu'il est donné d'espérer de la nouvelle loi, et

Bei der Abſtimmung ergaben ſich 31 Stimmen für und 21 gegen den Art. 8, wie er von der Kammer adoptirt war. In Folge dieſer Abſtimmung war Art. 8, ſo wie er im Geſetz ſteht, angenommen.

écarter au moins en grande partie les obstacles pour de nouvelles améliorations. Sa Sainteté aime à penser que le bon vouloir et l'active coopération du gouvernement seront dirigés à cette même fin. Elle espère aussi que ceux du respectable corps épiscopal qui par le choix de leurs collègues siégeront dans le conseil supérieur de l'instruction publique, par leur zèle et leur autorité, comme par leur doctrine et leur prudence, sauront, dans toutes les circonstances, défendre avec courage la loi de Dieu et de l'Eglise, sauvegarder de toute l'énergie de leur âme les doctrines de notre sainte religion, et appuyer de toutes leurs forces un enseignement pur et saint.

»Les avantages que, par leurs soins, ils procureront à l'Eglise et à la société, sauront compenser l'absence temporaire de leurs diocèses. Si, malgré tous ces efforts, leur avis sur quelque point concernant la doctrine ou la morale catholique ne pouvait pas prévaloir, ces dignes évêques auront toute la facilité d'en informer, à l'occasion, les fidelcs confiés à leurs soins; et ils en prendront motif d'entretenir leur troupeau de ces mêmes matières, sur lesquelles se ferait sentir le besoin de l'instruire.

»Le Saint-Père, ne pouvant pas se dissimuler la haute importance de la première éducation religieuse des enfants, ces nouvelles plantes, desquelles on doit esperer un meilleur avenir pour la société, quoiqu'il aime à rendre hommage au zèle des respectables évêques de France, croit cependant, par la charge de son ministère apostolique, devoir vous recommander particulièrement, Monseigneur, dans le cas où dans votre diocèse, se trouveraient établies *des écoles mixtes*, de ne pas cesser de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer aux enfants catholiques, qui heureusement sont presque partout en majorité, le bénéfice *d'une école séparée*. Car, le Saint-Père, déplorant amèrement les progrès qu'a faits en France comme dans les autres pays, l'indifférentisme religieux, qui a produit des maux affreux par la corruption de la foi des peuples, désire vivement que, sur ce point important, tous les pasteurs ne cessent pas, à l'occasion, d'élever leur voix et d'instruire soigneusement les fidèles confiés à leur zèle, *de la nécessité d'une seule foi et d'une seule religion, la vérité étant une;* de rappeler souvent aux souvenirs de leurs fidèles et de leur expliquer le dogme fondamental que, hors de l'Eglise catholique, point de salut.

»Voilà, Monseigneur, les considérations et les instructions que, d'après les ordres de notre très-Saint-Père, j'avais à communiquer à Votre Grandeur.

»Je ne doute aucunement que vous ne receviez avec reconnaissance cette communication de la sollicitude paternelle du vénéré chef de l'Eglise, et j'ai la confiance que votre zèle pour le salut des âmes et pour la conservation et l'amélioration de la société y puisera de nouvelles forces et de nouveaux encouragements pour la propagation des bons principes et des saines doctrines.

»J'ai l'honneur d'être, Monseigneur, avec un profond respect,

»De Votre Grandeur,

»Le très-humble et très-obeissant serviteur,

»† *R. Archevêque de Nicée,*

»Nonce apostolique.«

Unterhandlungen des Gouvernements mit dem Clerus, um deſſen Mitwirkung zur Ausführung des Art. 8 zu erlangen.

Schon während der Kammerverhandlungen ſprach die l'Independance belge am 16. April den Wunſch aus, daß die Miniſter mit den Biſchöfen direct unterhandeln ſollten, weil dadurch viele Schwierigkeiten wegfallen würden. Dieſe wurden auch fünf Monate nach der Publication des Geſetzes angeknüpft; leider aber hatten die Religionslehrer, welche an den Anſtalten, die in königliche Athenäen umgeſchaffen waren und nun unter Leitung des Gouvernements ſtanden, meiſtens ſchon ihrer Wirkſamkeit entſagt.

Der Miniſter, welcher keinen Tag und keine Stunde verlieren wollte, um die Anſtalten des öffentlichen Unterrichts den Bürgern zu übergeben, wartete nicht auf die Zeit, wo die Unterhandlungen mit dem Clerus zu Ende geführt ſein würden, ſondern ging mit dem Beginne des Schuljahrs 1851—1852 zur Ausführung des Geſetzes über und verlangte für die Bildung der Verwaltungsbüreaux den Vortrag von Candidaten.

Der Unterricht nahm ſeinen Anfang zugleich mit dem Rücktritte des Clerus von der Mitwirkung im öffentlichen Unterrichte.

Hier müſſen wir einen Rückblick auf die Unterhandlungen werfen, welche ein Decennium vorher zwiſchen dem Gouvernement und dem Epiſcopate gepflogen worden.

Schon im Jahre 1837 bot ſich die Gelegenheit dar, als der Biſchof von Lüttich erſucht wurde, um einen geiſtlichen Principal (Vorſteher eines Penſionnats) und Profeſſor für ein Gymnaſium der Diöceſe zu bezeichnen, daß die Biſchöfe ihre Meinung hinſichtlich deſſen, was ſie in ſtreitigen Fällen thun wollten, ausſprachen. Und im folgenden Jahre geſchah es, daß der Religionslehrer des Athenäums in Tournay ſtarb, und das Verwaltungsbüreau von der biſchöflichen Behörde die Ernennung eines anderen Geiſtlichen verlangte. Der Biſchof antwortete: „daß unter den Biſchöfen Belgiens eine Uebereinkunft in Betreff des öffentlichen Unterrichts beſtände, und daß er, ohne ſeine Verpflichtungen zu verletzen, die Mitwirkung, welche die Stadtverwaltung von ihm eingerufen, nicht leihen könnte, wenn man ihm nicht einen *parte active* bei der Ernennung des Lehrkörpers zugeſtände. Dieß ſei eine conditio, sine qua non er ſich entſchließen könnte, auf ihre Erſuchen einzugehen. Im Jahre 1845 wurde die Stelle des Principals durch den Rücktritt eines Geiſtlichen, welcher die Stelle bekleidete, an dem nämlichen Athenäum vacant, es wurde von neuem eine Anfrage an den Biſchof gerichtet; aber es erfolgte dieſelbe Weigerung.

Es war das Syſtem des Rücktrittes des Clerus vom öffentlichen

Unterrichte hierdurch ſyſtematiſch ausgeſprochen und galt als eine allgemeine Maßregel. Es konnte daher nicht befremden, daß im Jahre 1851, als man zur Ausführung des Art. 8 des Geſetzes übergehen wollte, der Clerus von den öffentlichen Lehranſtalten zurücktrat.

Um uns über den Standpunct, den der Clerus dem Gouvernement gegenüber einnahm, aufzuklären, bemerken wir, daß der Erzbiſchof von Mecheln dem Abbé Bülo, welcher Religionslehrer am Athenäum in Antwerpen war, die Weiſung ertheilt hatte, ſeiner Wirkſamkeit an der dortigen Lehranſtalt zu entſagen. In Folge dieſes Rücktrittes der Geiſtlichkeit von den öffentlichen Schulen richtet der Miniſter an den Biſchof von Mecheln am 29. September 1850 ein Schreiben, wodurch er den Briefwechſel zwiſchen dem Gouvernemente und dem Episcopate eröffnete. Er erſucht den Biſchof, an die Stelle des ausgetretenen Abbé Bülo einen neuen Religionslehrer oder ſelbſt den A. Bülo wieder zu ernennen; bis zur definitiven Ernennung möge Bülo den Unterricht zur Befriedigung der Gemeinde proviſoriſch fortführen, und es ſollte die Stellung desſelben eine in jeder Hinſicht paſſende und würdige ſein.

Der Biſchof antwortete am 10. October, daß der Austritt des Abbé Bülo in Folge der Umgeſtaltung des Athenäums in eine Staatslehranſtalt nach dem Geſetze vom 1. Juni geſchehen ſei, und daß der Austritt nicht widerrufen werden könne, weil die Verſtändigung der Biſchöfe mit dem Gouvernemente noch nicht zu Stande gebracht ſei. Der Miniſter ſagt darauf in einem Schreiben vom 30. October, daß das Athenäum in Antwerpen noch keine Staatsanſtalt, vielmehr eine Communalſchule ſei, und es ſei weder auf dem Lehrprogramm, noch in dem Lehrperſonal eine Veränderung vorgenommen worden. Er habe aber abſichtlich keine Veränderung vornehmen wollen, bevor er den Clerus über die Ausführung des Art. 8 gehört und mit demſelben die nöthigen Arrangements getroffen habe. Zum Schluſſe erſucht er den Biſchof, ihm den Weg zu bezeichnen, wie die Schwierigkeiten beſeitigt werden könnten.

Hierauf erfolgte am 5 November der Beſcheid des Biſchofs, worin er ſagt: A. Bülo ſei nicht auf eine directe Aufforderung aus Mecheln ausgetreten, ſondern er ſei zu ihm gekommen, um ſich mit ihm darüber zu berathen, was er in der ſchwierigen Lage, da das Athenäum durch einen Beſchluß vom 3. September Staatslehranſtalt geworden, thun ſolle. Hierauf habe er ihm ſeine volle Freiheit gelaſſen, und ſo habe er auch gehandelt. Durch den königlichen Beſchluß ſei er aber in eine ſo kritiſche Lage verſetzt worden, daß er ihn nicht habe bewegen können, wieder in ſein Amt einzutreten, bevor die Bedingungen feſtgeſtellt wären, unter denen der Religionsunterricht gegeben werden ſollte. Dann theilt

der Erzbiſchof noch mit, daß er in der erſtfolgenden Woche die Biſchöfe zuſammenrufen und mit ihnen über die Mittel ſich berathen wolle, welche im Stande wären, die Schwierigkeiten, welche Art. 8 biete, zu beſeitigen. Er wolle ihn alsdann ſofort mit dem Reſultat bekannt machen.

Mittlerweile hatte der Miniſter am 31. October ein Rundſchreiben an ſämmtliche Biſchöfe erlaſſen, welches wir hier ganz folgen laſſen wollen:

„Gemäß den Beſtimmungen des Art. 8 des Geſetzes vom 1. Juni 1850 müſſen die Geiſtlichen (les ministres des cultes) eingeladen werden, um den Religionsunterricht in den Lehranſtalten, welche unter das genannte Geſetz fallen, zu ertheilen oder zu überwachen.

„Dasſelbe Geſetz bringt eine beſtimmte Anzahl von Anſtalten, welche bisher mehr ausſchließlich von den Gemeinden verwaltet wurden, unter die Oberleitung des Gouvernements. Mehreren von dieſen Anſtalten, in denen der Religionsunterricht von einem Geiſtlichen ertheilt wurde, wird der Geiſtliche entzogen, und in Folge deſſen iſt der Religionsunterricht dort augenblicklich beſeitigt.

„Dieſer Rücktritt des Religionslehrers, Herr Biſchof, verurſachte dem Gouvernement eine unangenehme Ueberraſchung, die von den Ortsbehörden, wie auch von vielen Familienvätern getheilt wird.

„Das Gouvernement hat den Geiſt der in Art. 8 des Geſetzes vorgeſchriebenen Beſtimmungen nicht aus dem Auge verloren. Es will die unzweideutige und vollſtändige Ausführung desſelben. Aber bevor es offiziell die Mitwirkung des Clerus anruft, hat es für angemeſſen gehalten, damit zu warten, bis die Lehranſtalten definitiv unter die Leitung des Staates mit dem neuen Charakter, den ihnen das Geſetz verleiht, gekommen ſein werden, und bis ſie dem Clerus ſich in der Verfaſſung darbieten können, die ihm geſtattet, ſeine Mitwirkung mit vollkommener Ueberzeugung und Sachkenntniß zu leihen.

„Wie aus einem Briefe hervorgeht, den der Herr Erzbiſchof von Mecheln bei Gelegenheit des Rücktrittes des Herrn Abbé Bülo vom Athenäum zu Antwerpen an mich gerichtet hat, ſind die Anſichten des Gouvernements nicht richtig aufgefaßt worden; ich erſuche Sie daher, Herr Biſchof, um jedem Mißverſtändniß zuvorzukommen, in ihrem Beſchluße die Maßregeln zu bezeichnen, welche Sie für nothwendig halten, um den Religionsunterricht in den Lehranſtalten des mittleren Unterrichts in Ihrer Diöceſe, ſofern ſie unter die Leitung des Staates geſtellt ſind, zu ertheilen oder zu überwachen.

„Wollen Sie mir demnach, Herr Biſchof, die Geiſtlichen angeben, welche Sie für die geeignetſten halten, dieſe Sendung zu erfüllen. Den Religionslehrern wird jede mögliche Erleichterung geſichert werden, um

den Unterricht zu ertheilen und den Schülern, um ihm zu folgen. Ersteren wird eine auskömmliche Besoldung zugesichert.

„Bestehen, nach Ihrer Ansicht, andere Mittel und Wege, wodurch die Ausführung des Art. 8 erleichtert werden kann, so bitte ich Sie, mir dieselbe bezeichnen zu wollen. Ich werde mit Unparteilichkeit und Wohlwollen alle Bemerkungen prüfen, welche Sie mir mittheilen werden. Das Gouvernement wünscht zur Ausführung des Gesetzes in allen seinen Theilen zu gelangen, und es schmeichelt sich mit dem Gedanken, daß es in der Erfüllung dieser Aufgabe von denen eifrig unterstützt werde, welche das Gesetz einladet, um ihre Mitwirkung zu leihen.

„Empfangen Sie, Herr Bischof, die Versicherung meiner ausgezeichnetsten Hochachtung.

Der Minister des Innern,
Ch. Rogier."

Durch dieses Rundschreiben war der Briefwechsel eröffnet, welcher eine Verständigung zwischen dem Episcopate und dem Gouvernement herbeiführen sollte. Die Frage war aber von so hoher Bedeutung und so verwickelt, daß sie auf dem Wege der Correspondenz allein nicht erledigt werden konnte.

Briefwechsel des Ministers des Innern mit dem Erzbischof von Mecheln.

Am 14. November richtete der Bischof von Mecheln ein Schreiben an den Minister, worin er ihm die einzelnen Gründe bezeichnete, welche die Mitwirkung des Clerus unmöglich machten. Es lassen sich die erhobenen Bedenken auf acht Puncte zurückführen.

1. Der Zusammenhang des Art. 8 mit Art. 11 * des Gesetzes bietet das erste Hinderniß dar, da dadurch die Leitung des Religionsunterrichts dem Gouvernement zuerkannt sei. Dieses habe sich das Recht vorbehalten, den Religionsunterricht durch Laien geben zu lassen, wenn die Geistlichkeit nicht mitwirke. Nach den Principien der katholischen Kirche gehört die Leitung des Religionsunterrichts den Bischöfen, und die Freiheit der Culten verlangt, daß sie ihnen anvertraut werde. Die katholische Kirche wird aufhören, wahrhaft frei zu sein, wenn sie nicht ihren Unterricht leiten kann.

2. Man hat der Kirche und dem Staate seinen bestimmten Antheil an dem Unterrichte abgegrenzt, und dadurch der Kirche das Recht be-

---

* Art. 11. La Direction des athénées et des écoles moyennes appartient au gouvernement, qui en nomme tout le personnel.

Il y exerce la surveillance par l'intremédiaire des inspecteurs et d'un bureau local d'administration.

nommen, in öffentlichen Lehranſtalten zu interveniren. Zugegeben, daß der Geiſtliche für den Eintritt in die Schulen des Staates der Zuſtimmung und der Zulaſſung des Gouvernements bedarf, und daß er ſich über die Zeit, welche dem Religionsunterrichte gewidmet werden ſoll, verſtändigen muß, ſo muß doch immer anerkennt werden, daß er ihn geben könne auf Grund der autorité spirituelle.

3. Nach Art. 11 muß das Gouvernement das geſammte Perſonal der Mittelſchulen wählen. Daraus folgt, daß es ihm auch zuſtehe, den Religionslehrer zu wählen. Dieß iſt aber ein Verſtoß gegen Art. 16 der Conſtitution, welche es dem Staate verbietet, bei der Ernennung in geiſtlichen Aemtern zu interveniren.

4. Nach Art. 8 muß in Athenäen, wo auch Nichtkatholiken dem Unterrichte beiwohnen, ein Geiſtlicher für den Unterricht dieſer Religion ernannt werden. Hierdurch werden die Athenäen gemiſchte Schulen, welche aufhören, katholiſche Schulen zu ſein. Die katholiſche Geiſtlichkeit darf aber ihre Wirkſamkeit nur katholiſchen Schulen leihen. In ähnlicher Weiſe hat der h. Stuhl entſchieden, daß es der irländiſchen Geiſtlichkeit nicht zuſtehe, in gemiſchten, vom engliſchen Gouvernement errichteten Lehranſtalten, zu unterrichten.

5. Läßt man in einer Lehranſtalt den Unterricht der verſchiedenen Confeſſionen zu, ſo verpflichtet man ſich, auch verſchiedene Unterrichtsweiſen der Geſchichte und anderer Wiſſenſchaften zu geſtatten. Hierdurch kann es geſchehen, daß die Lehrer die Wirkung des katholiſchen Unterrichts zerſtören; ſowie auch die Gleichgeſinntheit (Homogeneität) unter ihnen illuſoriſch gemacht wird, welche für den Unterricht und die chriſtliche Erziehung unentbehrlich iſt. Die Geiſtlichkeit kann ihre Mitwirkung einer Lehranſtalt nicht leihen, wo die Wirkſamkeit ihrer Intervention entweder durch die Lehrer oder durch den Wandel der Profeſſoren oder durch Bücher, welche den Schülern in die Hände gegeben werden, erfolglos gemacht wird.

6. Die religiöſe und moraliſche Erziehung iſt ein weſentliches Erforderniß für das Gedeihen der Schule und für das Wohl der Geſellſchaft. Dieſe iſt von einem Mitgliede des Cabinets der Familie und der Gemeinde, nicht aber der Kirche überwieſen worden.

7. Das Geſetz enthält keine Beſtimmung hinſichtlich der geiſtlichen Aufſicht der Anſtalten, wodurch es dem Geſetz vom 23. September 1842 über den Elementarunterricht entgegentritt. Dieſe gehört den Biſchöfen, denen die Pflicht auferlegt iſt, den Religionsunterricht zu leiten und zu überwachen.

8. Die Mittelſchulen ſind der Inſpection der Geiſtlichkeit entzogen;

dieſe aber iſt nöthig, um das Vertrauen der Familie nicht zu erſchüttern. Hierbei bemerkt er noch, er wünſche, die Anſichten der Miniſter darüber zu vernehmen, und er hofft, daß dieſe Vermittelungsvorſchläge den Grundſätzen der katholiſchen Kirche und dem geiſtigen Wohle der ihr anvertrauten Jugend entſprächen, um eine Einigung abſchließen zu können. Bis jetzt könnten die Biſchöfe keine Einigung eingehen, wenn ſie nicht vor dem h. Stuhle und den Gläubigen compromittiren und ihre Pflicht nicht verletzen wollten.

Auf dieſes Schreiben antwortete der Miniſter am 13. Dezember, indem er die erhobenen Bedenken einzeln ins Auge faßt und zu beſeitigen ſucht.

Ad. 1. Den Principien einer geſunden Interpretation iſt es zuwider, daß Art. 11 den Art. 8 abſorbire, und die Kammern haben dieſe Anſicht nie getheilt.

Ad. 2 und 3 beſchränkt ſich der Miniſter auf die Stelle aus ſeiner Rede, die er am 29. Mai 1850 im Senate gehalten hatte, und worin er ſich folgendermaßen äußerte: Der Clerus nehme das Recht der Intervention im Unterrichte à titre d'autorité in Anſpruch, wogegen er keine Einwendung zu machen habe, wenn die Intervention à titre d'autorité *morale*, à titre d'autorité *spirituelle*, à titre d'autorité *évangelique, religieuse* beanſprucht werde, denn auf Grund dieſes titre habe das Geſetz die Regierung beauftragt, die Mitwirkung der Geiſtlichkeit zu erwirken. Aber wenn der Clerus interveniren wollte à *titre de puissance civile*, wenn er in den geſammten Unterricht eingreifen und das Recht, alle Profeſſoren zu ernennen, ſich zueignen wolle, dann müſſe die Regierung, wie jeder vernünftig denkende Menſch, ſich dagegen erheben.

Ad. 5. Die Pflicht des Gouvernements und deſſen Verantwortlichkeit den Kammern gegenüber geben in dieſem Puncte dem Clerus hinlänglich Sicherheit. Im Falle, daß derartige Inconvenienzen in einer Staatslehranſtalt auftauchen, ſo ſteht dem Clerus das Recht zu, ſich mit ſeinen Beſchwerden an das Verwaltungsbüreau oder an das Conseil de perfectionnement zu wenden, und ſeine Mitwirkung der Schule zu entziehen.

Ad. 6. Die Anſicht der Kammermitglieder iſt unrichtig aufgefaßt, da dieſe nur Anwendung finde auf das rechtmäßige Beſtehen der Penſionnate, welche von den öffentlichen Anſtalten getrennt ſind. Mit Beziehung auf die Freiheit der Gemeinden und der Familienväter ſei dieſen die Leitung der Penſionnate übertragen worden.

Ad. 7 u. 8. In Art. 8 iſt das Princip dieſer Inſpection enthalten

und es kann der Clerus darnach in Uebereinstimmung mit dem Gouvernement seine Inspectoren des Religionsunterrichts wählen.

Der Minister ersucht dann den Erzbischof, ihm Vorschläge zu machen für eine gesetzmäßige Ausgleichung. Ferner fügt er hinzu: „Es gehe aus dem Vorhergehenden hervor, daß er keine Schwierigkeiten mache, anzuerkennen, daß die Leitung des Religionsunterrichts den Häupteru der Kirchengemeinschaften zustehe; daß es ihnen ebenso zustehe, die Religionslehrer zu ernennen; jedoch dürfe nicht aus dem Auge verloren werden, daß diese noch der Zustimmung und der Zulassung des Gouvernements bedürfen, um dann in die Schule einzutreten, und daß sich der Geistliche mit ihm über die Zahl der Unterrichtsstunden, welche dem Religionsunterrichte gewidmet werden soll, verständigen müsse. Schließlich bemerkt er noch, daß das Gouvernement das Princip einer geistlichen Inspection des Religionsunterrichts nicht bestreite."

Hierauf theilt der Erzbischof am 8. Januar 1851 mit, daß er mit den übrigen Bischöfen des Landes eine Conferenz abgehalten, und dieselben sich mit ihm darüber innig gefreut hätten, daß der Minister durch seine Erklärungen einige Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt habe, und daß er es hoffe, durch einige neue Bemerkungen eine dauernde und solide Einigung zwischen der Regierung und der Kirche herbeizuführen.

Er hebt hervor: Die erste von ihm erhobene Schwierigkeit nämlich, daß das Gouvernement sich das Recht vorbehalten habe, den Religionsunterricht auch durch Laien ertheilen zu lassen, sei vom Minister unberührt und unbeantwortet gelassen; es sei aber dem Princip der katholischen Kirche zuwider, daß das christliche Dogma und die christliche Moral ohne Zustimmung der geistlichen Behörde gelehrt werde. Auf das zweite von ihm erhobene Bedenken bemerkt er, daß die Intervention des Clerus nicht bezwecke, in den öffentlichen Schulen sich einen Befehl anzumaßen und sich einen Theil der bürgerlichen Macht zuzueignen; vielmehr ohne die Rechte der bürgerlichen Macht zu verletzen, nur das Recht in Anspruch nehme, vorzuschreiben, daß die Jugend die göttlichen Vorschriften erfülle, wie die Kirche dieses auch den übrigen Gläubigen vorschreibe. Mit Beziehung auf den vierten Punct sagt der Erzbischof, daß das Athenäum der Hauptstadt von 25 nichtkatholischen Schülern besucht werde, welcher Fall sich auch bei den anderen Mittelschulen hervorthun könne. Die Schulen, welche immer als katholische Schulen betrachtet worden, seien durch das Gesetz gemischte Schulen geworden, welche Einrichtung das religiöse Gefühl der Nation verletze, da die Schüler von Lehren umgeben würden, welche als irrige und darum als gefährliche betrachtet werden müßten. Er will nur katholische Schulen, da sonst

die Proteſtanten und Iſraeliten, wenn ſie keinen Religionsunterricht erhielten, das Recht hätten, mit Klagen aufzutreten.

Die fünfte Frage, bezüglich der Ernennung der Lehrer, führt ihn zu folgenden Bemerkungen: Der Nachtheil der Getrenntheit und Ungleichheit der religiöſen Ueberzeugung habe ſich an vielen Anſtalten, welche dadurch ſehr geſunken und ſelbſt in Verfall gerathen ſeien, deutlich genug bewieſen. Die Ernennung der Lehrer müſſe von dem Gouvernement in Gemeinſchaft mit der geiſtlichen Behörde vorgenommen werden, um den Staat in die Möglichkeit zu verſetzen, eine gediegene Bildung und ſolide Erziehung der Jugend zu erzielen; der Unabhängigkeit des Staates thue es keinen Abbruch, da es ein Einvernehmen des Clerus mit dem Staate ſei.

Hinſichtlich der ſechsten Schwierigkeit antwortet er, daß Erziehung und Unterricht nicht getrennt ſein dürften. „L'on ne gouverne bien cette jeunesse que par la conscience, ni la conscience que par la religion.“ Hiermit, ſagt er, müſſe dem Clerus die Homogeneität der Lehrer und der Gebrauch guter Bücher geſichert ſein.

In dem Schreiben vom 25. Februar 1851 antwortet der Miniſter: „Ich bemerke zu meinem Bedauern, daß die mir gemachten Eröffnungen nicht von der Art ſind, um ein Arrangement zu erzielen, wie ich es wünſchte.“ Er wiederholte dann, daß er die autorité spirituelle des Clerus anerkenne, welche dieſer zur Ertheilung des Religionsunterrichts und zur Ueberwachung desſelben habe, und wonach er die Religionslehrer ſelbſt ernennen könne, und daß, falls nichtkatholiſche Schüler eine öffentliche Lehranſtalt beſuchten, der Religionsunterricht für dieſe durch eine Ordre intérieur zu regeln ſei. Obgleich er geſehen, daß die Garantieen, welche das Gouvernement geboten, für nicht annehmbar erklärt worden, und eine fernere Correſpondenz unnütz ſei, ſo hofft er dennoch, daß den öffentlichen Lehranſtalten die Mitwirkung des Clerus nicht verſagt werde.

Am 15. März erhielt der Miniſter vom Erzbiſchof ein Schreiben, wodurch ihm die Mittheilung gemacht wurde, daß der Erzbiſchof eine Abſchrift ſeines letzten Briefes nebſt der Einladung zu einer Conferenz auf den 10. und 11. März an die Dioceſanbiſchöfe geſchickt habe. Das Ergebniß dieſer Zuſammenkunft ſei geweſen, die Mitwirkung des Clerus ſei nur dann zu erwarten, wenn die Schulen nicht gemiſchte, und die Homogeneität der Lehrer und der Gebrauch guter Bücher geſichert ſei; die katholiſche Jugend, welche die Mittelſchulen beſuche, müſſe ohne Religionsunterricht bleiben, wenn das Gouvernement ſich nicht zu dieſer Annäherung verſtehen wolle.

Der Minister antwortet hierauf am 27. März, er habe immer noch das Vertrauen, daß die Mitwirkung des Clerus zu Stande komme, welche im Interesse der Erziehung der Jugend so wünschenswerth sei. Die nichtkatholischen Schüler könnten aber eben so wenig von Athenäen ausgeschlossen als des Religionsunterrichts beraubt werden, und das Gouvernement dürfe selbst im Falle der Weigerung des Clerus sich seiner Freiheit in seinen Handlungen nicht begeben.

Auf diesen Brief des Ministers erfolgte am 15. Mai das Ultimatum des Erzbischofs. Dieser hält eine fernere Correspondenz für unnütz, da die letzten versuchten Annäherungen nicht erreicht worden, und an deren Statt nur Vorwürfe erfolgt seien. Der Inhalt dieses Schreibens ist in kurzen Worten folgender: Der Erzbischof führt an, daß die unzweideutigen Aeußerungen, welche die Mitglieder der Kammer bei der Discussion des Gesetzes der Nothwendigkeit der Intervention des Clerus beim öffentlichen Unterrichte ausgesprochen, ihn berechtigt hätten, anzunehmen, daß die Bedingungen erfüllt würden, wovon der Clerus seine Mitwirkung billiger Weise abhängig machen könne. Er citirt die Worte des Ministers für öffentliche Arbeiten (Rede vom 13. April), des Ministers der Finanzen (20. April), und des Ministers des Innern, worin ausgesprochen worden, daß die schwebenden Fragen ihre Lösung finden sollten, und sie dafür nur ein Jahr Zeit verlangten. Ebenso führt er die Ansicht an, welche die Commission zur Berichterstattung über das Gesetz zu Gunsten der Rechte des Clerus geäußert habe, und endlich wiederholt er die Stelle aus der Rede des Präsidenten des Senates (28. Mai), derer wir schon Erwähnung gethan haben.

Trotz dessen aber, fügt der Bischof hinzu, habe der Minister in keiner der beregten Fragen Concessionen gemacht, sondern nur die Verantwortlichkeit der Regierung, die Klugheit des Verwaltungsbüreau's und der Professoren als Unterpfand gegeben. Ferner macht er geltend, daß der Congreß, als er die Freiheit der Culte sanctionirte, nicht gewollt habe, daß der Unterricht in den öffentlichen Schulen aufhören sollte, katholisch zu sein; das sei aber jetzt wirklich eingetreten, da die Schulen gemischte und indifferente geworden seien. Die Kammer habe es selbst als eine politische Nothwendigkeit für das belgische Volk erkannt, katholisch und der sehr kleinen Anzahl von Dissidenten gegenüber gänzlich frei in der Ausübung ihres Glaubens zu bleiben. Diesen Grundsatz werfe aber das System der gemischten Schulen über den Haufen, da dasselbe den unseligen Indifferentismus, der alle religiösen Ueberzeugungen vernichte, und darum allen Confessionen feindlich sei und die Constitution verletze, auf den Thron hebe. Herr de Theux habe am 2. Mai davor gewarnt,

verſchiedene Culte in einer und derſelben Lehranſtalt zu unterweiſen, weil dieß zu Verhältniſſen führe, welche man in Irland beklage. Hiergegen habe ſich kein Mitglied der Kammer und des Cabinets erhoben, und das ſei doch eine ſtillſchweigende Zuſtimmung. Zum Schluſſe berührt er noch einmal die Nothwendigkeit der Homogeneität der Lehrer, da durch den Hinzutritt von Lehrern anderer Confeſſionen die katholiſche Religion nicht mehr der Erziehung zur Baſis dienen könne, und bekämpft das Recht des Staates, den Unterricht durch Laien ertheilen zu laſſen und die Religionslehrer (Art. 16 der Conſtitution) anzuſtellen.

Mit dieſer Miſſive des Erzbiſchofs von Mecheln waren die ſchriftlichen Unterhandlungen zwiſchen dem Gouvernement und dem Episcopate beendigt, und die Regierung ging zur Einrichtung des Unterrichts in den Staatslehranſtalten über, welche im October 1851 auf Grund des Geſetzes vom 1. Juni 1850 geöffnet wurden. Zugleich mit der Eröffnung der Staatslehrveranſtaltungen treten wir in ein neues Stadium der Ent- und Verwicklung der Frage bezüglich der Mitwirkung der Geiſtlichkeit in den öffentlichen Schulen. Es iſt „der Rücktritt des Clerus von der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte und die damit zuſammenhängenden Streitigkeiten der Stadtverwaltungen mit dem Clerus.“

Es war in Belgien immer Brauch, den Schulcurſus nach Ablauf der Hauptferien wieder mit einer kirchlichen Handlung, der Meſſe des h. Geiſtes zu eröffnen.

Das Gouvernement hatte in ſeiner Verfügung über die Schulordnung (De la Discipline. I. 2.) dieſe Feierlichkeit beſtimmt vorgeſchrieben mit den Worten: „Il sera toujours demandé une Messe du St. Esprit pour solenniser l'ouverture des cours.“

Der Clerus wies dieſes Anſuchen des Adminiſtrationsbureau's mit einer offen ausgeſprochenen Weigerung zurück. Dieſer Act der Verläugnung der Schulen des öffentlichen Unterrichts von Seiten des Clerus erregte nicht weniger Aufſehen als Erbitterung unter den Liberalen, und rief die Fehde, welche wir oben angedeutet haben, hervor.

Am 14. October 1851 wurde der Unterricht des Athenäums in Lüttich durch die vorſchriftsmäßige Feierlichkeit und eine Rede des Bürgermeiſters der Stadt, Herrn Piercot, welcher jetzt Miniſter des Innern iſt, im Schulgebäude eröffnet. Wir gehen in die Rede ein, weil ſie uns die damalige Lage der Dinge ausmalt und hauptſächlich zu den ferneren Zwiſtigkeiten die Veranlaſſung geboten hatte.

„Jährlich“, ſagte Herr Piercot unter anderem, „begaben ſich die Männer, welchen die Pflege der Wiſſenſchaft anvertraut iſt, bevor ſie die

Pflichten ihres erhabenen Berufes begannen, mit ihren Schülern zu den Stufen des Altars und fleheten in der Pfarrkirche das göttliche Licht auf die Arbeiten des göttlichen Geiſtes herab. Das Haupt der Pfarrkirche vereinigte mit einem unermüdlichen Eifer ſeine heiligen Gebete mit der gottesfürchtigen Andacht der Anweſenden.

„Die Behörde, getreu dieſem h. Brauche und nicht ahnend, daß in der Vollziehung dieſer Handlung eine widerſtreitende Anſicht, die dem Unterrichte ganz und gar fremd iſt, ſich geltend machen könnte, hatte die gewohnte Mitwirkung des geiſtlichen Oberhauptes der Pfarrkirche erbeten. Aber, hätte man es jemals glauben können? eine entſchiedene Weigerung hat die Erwartung Eurer Behörde beantwortet.....

...„Die Religion kann an einer ſo unerhörten, ſo verabſcheuungswürdigen und jedem chriſtlichen Gefühle widerſtreitenden Handlung nicht mitſchuldig ſein; wahrſcheinlich iſt Nichts, als das Veto eines höheren Willens nöthig geweſen, um den religiöſen Eifer unſeres ehrwürdigen Dechantes der Pfarrkirche zu feſſeln und ſein Pflichtgefühl zu unterdrücken."

Im weitern Verlaufe ſeiner Rede ſagt er: „Das Geſetz, welches dem Lande ſeine Fürſorge weiht, wird dem leidenſchaftlichen Gebaren derer, welche die bürgerliche Macht verhöhnen, ſtets trotzen. Es wird in allen ſeinen Theilen ausgeführt werden, welche das Licht der Bildung und die freie Entwickelung des menſchlichen Geiſtes durch die Litteratur und die Wiſſenſchaften verbreiten.

„Voller Ehrfurcht vor der Religion, die immer und überall Mithelferin des Staates in ſeinem Berufe zur Handhabung der Ordnung und des Friedens ſein muß, wird die Staatsbehörde frei und unabhängig warten, bis die Diener der Religion ſelbſt frei und unabhängig zur Genugthuung ihrer Pflichten und zur Erfüllung des Volkswillens den Anſtalten des Staates ihre Mitwirkung durch Ertheilung des Religionsunterrichtes leihen." —

Nach einer ſolchen öffentlichen Erklärung des Hauptes der Verwaltung einer der bedeutendſten Städte Belgiens, welche eine Herausforderung des Clerus, eine Nöthigung der Biſchöfe war, ebenfalls öffentlich ihre Schritte zu vertheidigen, konnte es nicht befremden, daß ſchon am 21. October ein offener Brief: Antwort an Herrn Piercot, von dem Biſchofe von Lüttich erſchien, worin jener zuerſt getadelt wurde, daß er den Biſchof vor das Tribunal der öffentlichen Meinung gezogen, und ihn ſogleich, ohne ihn zu hören, wegen ſeinen genommenen Maßregeln verurtheilt und bei denen, welche ihm Achtung ſchuldig ſeien, in Mißachtung zu bringen geſucht habe.

Der Biſchof rechtfertigt ſeinen Schritt hinſichtlich der Verweigerung der Meſſe zum h. Geiſte auf folgende Weiſe:

„Wiſſen Sie, was eine Meſſe des h. Geiſtes unter den Umſtänden, worunter ſie verlangt wurde, geweſen wäre? Es würde keine gewöhnliche Meſſe geweſen ſein, welcher die Jugend des Athenäums, wie Jedermann, heute, morgen und alle Tage beiwohnen darf; ſondern eine beſondere Meſſe, welche eine feierliche, religiöſe Weihe einer Anſtalt ſein ſollte, die man nach einer neuen Anordnung eingerichtet hat; ſie würde den chriſtlichen Eltern eine Ankündigung und amtliche Verſicherung geweſen ſein, daß dieſe Lehreinrichtung unter dem Schutze der Religion ſtehe."

Dieſe heilige Weihe, ſagte er ferner, hätte unter den obwaltenden Umſtänden nicht zugeſtanden werden können, beſonders da die Biſchöfe mit dem Gouvernement ſich über die Ausführung des Art. 8 noch nicht geeinigt hätten und noch keine Religionslehrer an den Athenäen ernannt worden ſeien. Er glaubte ſeine Pflicht verletzt zu haben, wenn er eine Anſtalt, die außerhalb des Gebietes der Religion ſtände, eingeweiht hätte.

Hierauf geht er auf die Streitfragen über und bemerkt, daß das Miniſterium für die Mitwirkung des Clerus beim öffentlichen Unterrichte geſetzliche Garantieen verheißen, ſtatt deſſen aber die ſchriftliche Unterhandlung abgebrochen und die Athenäen geöffnet habe, ohne ſich um die Geiſtlichkeit und den Religionsunterricht weiter zu kümmern.

„Der gordiſche Knoten, ſagte er, liegt in den *gemiſchten Schulen* und in der *Homogeneität* der Lehrer." In den gemiſchten Schulen erkennt er das Syſtem des Miniſters, eine geſetzliche Gleichgültigkeit, einen religiöſen Indifferentismus in den Staatsſchulen geltend zu laſſen. Er aber will, daß der mittlere Unterricht, ſo gut als dieß beim niedern Unterricht durch das Geſetz vom 23. September 1842 anerkannt worden ſei, baſirt ſein müſſe auf die poſitive Religion, d. i. auf den katholiſchen Glauben, da es ſich in Belgien um katholiſche Kinder handelte. Proteſtanten und Juden hätten als *Bürger* Anſprüche auf Regelung von Schulen, aber nicht auf Theilnahme an dem Unterrichte in den katholiſchen Schulen. Jenes Syſtem ſtreite auch gegen die Verfaſſung, weil es eine Verletzung der Freiheit der Religion ſei, die Eltern zu zwingen, ihre Kinder Leuten anzuvertrauen, welche nicht katholiſch ſeien oder den Religionsunterricht neben einer Lehrkanzel zu empfangen, auf welcher das Gegentheil gepredigt, oder von Lehrern, deren Betragen im Widerſpruche mit den vorgetragenen Lehren ſtände. Es ſei darum beſſer, man überlaſſe den Religionsunterricht der Familie

oder der Kirche. Was die Lehrer betrifft, so ist die Ansicht des Bischofs folgendermaßen zusammenzufassen. Es ist für die religiöse Ueberzeugung und das kirchliche Leben der Schüler sehr gefährlich, wenn sie die Lehrer nie ihre religiösen Pflichten erfüllen sehen. Denn dieß muß auf das Kind wirken und ihm das Dogma zweifelhaft machen. Nur da kann der Unterricht gedeihliche Früchte tragen, wo die Lehrer zusammenwirken mit einer Ueberzeugung und einer Seele, und das ist nur bei denen möglich, welche auf gleiche Weise von der Liebe zur Wissenschaft, als von der Tugend und Gottesfurcht durchdrungen sind. Die Frage, wie der Staat eine solche Homogeneität erzielen könne, beantwortet er so:

„In jeder Anstalt, welche von einer größeren Anzahl katholischer Kinder besucht wird, müssen die Lehrer fähige und anerkannte katholische Männer sein. Das ist die Grundregel, an deren Handhabung die bürgerliche Gesellschaft wie die Kirche ein gleiches Interesse hat. Dieser Grundsatz wird dem Staate und der Kirche eine strebsame und gottesfürchtige Jugend zuführen, welche den Principien der Ordnung, Rechtschaffenheit und Moral getreu bleiben. Der Staat hat ein Interesse, daß der Lehrkörper Fähigkeit, und die Kirche, daß er Religion besitze. Wie aber soll die öffentliche Macht sich von der Tüchtigkeit des Lehrers, die sie nicht kennen kann, überzeugen? — Sie zieht einen geschickten Mittler, den das organische Gesetz selbst aufgestellt hat, zu Rathe. Das ist keine Schwächung der Unabhängigkeit der öffentlichen Macht, denn die Rechte der Regierung können dadurch nicht gebunden werden, da sie frei bleibt in ihrer Beschlußnahme, wofür sie verantwortlich ist. Die Garantie, daß die Lehrer den für ihr gedeihliches Wirken geeigneten religiösen Geist besäßen, sei kein Eingriff in die bürgerliche Macht, sondern nur ein Einverständniß, ein Zusammenwirken der beiden Mächte, welches dem Gegenstande gemeinschaftlicher Sorge, d. i. der Wohlfahrt der Schule gölte." Den Weg, auf welchem dieses Einverständniß zu erzielen sei, bezeichnet der Bischof mit folgenden Worten: „Die Ansichten des Abgesandten der Kirche werden mit den Ansichten des Abgesandten der Regierung ausgetauscht, und nach gepflogener Berathung wird der Candidat entweder ernannt oder nicht. Das ist ganz dem Willen der Regierung überlassen, da sie ganz frei, aber verantwortlich ist, falls sie den Abgesandten der Kirche nicht hören will. Dieses Zusammenwirken muß aber ein friedliches sein und so lange dauern, als die öffentliche Macht fähige und religiöse Männer haben will." Dieß sucht er dann aus seiner Amtswirksamkeit zu beweisen, da er immer in Sachen, wo die Regierung ihre Unabhängigkeit hat bewahren wollen, eine friedliche Lösung erlebt habe.

Faſt gleichzeitig mit dieſer Erklärung erſchien (am 24. October) der Brief des Cardinal-Erzbiſchofs von Mecheln, gerichtet an das Journal de Bruxelles. Der Grund, weßhalb der Erzbiſchof ſein Schreiben an dieſes Organ des Clerus richtete und die Redaction dieſes Blattes erſuchte, es in ihre Spalten aufzunehmen, lag darin, daß die öffentlichen Blätter häufige und nicht ohne Leidenſchaft geſchriebene Artikel über die Verweigerung der Meſſe zum h. Geiſte aufgenommen und der Moniteur (Staatsanzeiger) die Rede des Bürgermeiſters Herrn Piercot aufgenommen hatte, wodurch ſie, als mit den Anſichten der Regierung übereinſtimmend und von der Regierung gebilligt, in die Oeffentlichkeit trat.

Der Brief des Cardinals iſt kurz und gibt folgende Erklärung:

Es ſei bisher Brauch geweſen, die Eröffnung der Schulen unter den Segnungen der Kirche ſtattfinden zu laſſen und dieſe ſei oft den Lehranſtalten geſpendet worden, denen jede chriſtliche Erziehung gemangelt hätte. Die Pfarrer ſeien oft in Ungewißheit geweſen, was ſie thun ſollten, und um jeden Zweifel für alle Zukunft zu heben, habe er eine Vorſchrift feſtſtellen zu müſſen geglaubt. Er habe zu dem Ende am 23. September 1851 durch ein Rundſchreiben angeordnet, daß die Meſſe nur den Schulen zugeſtanden werden ſollte, welche einen religiöſen Unterricht unter ſeiner eigenen Leitung oder der des Pfarrers genöſſen.

Die auf dieſe Verfügung bezügliche Stelle des Rundſchreibens heiße:

„Cum superioribus annis sæpe orta sint dubia circa celebrationem missarum quæ initio anni scholaris peti solent a rectoribus collegiorum seu scholarum ad impetrandam opem spiritus sancti, ideo statuendum duximus, ut eiusmodi missæ in posterum celebrentur pro solis collegiis seu scholis, in quibus, sub nostra seu parochi loci autoritate et directione, iuvenes doctrina et moribus christianis rite informantur.“

Der Cardinal-Erzbiſchof bezeichnet dieſe Maßregel als eine, die durch die Grundſätze der katholiſchen Kirche geboten und nach der Veröffentlichung des Briefwechſels durch den Miniſter* unumgänglich nöthig geweſen wäre.

Ebenſo, wie Biſchof van Bommel dem Miniſter vorwirft, daß er die ſchriftlichen Unterhandlungen abgebrochen habe, ſo thut es der

---

* Hinſichtlich der Veröffentlichung des Briefwechſels ſagt die Indépendance Belge am 11. Juli 1851, daß ſie durch das Rapport der Centralcommiſſion über das Budget der innern Verwaltung erfolgt ſei.

Cardinal, indem er ausspricht, daß eine Einigung zu Stande gekommen wäre, wenn der Minister den Briefwechsel fortgesetzt und dessen Veröffentlichung nicht hätte stattfinden lassen; denn dadurch sei das Zeichen zum offenen Bruche gegeben worden.

Der Bürgermeister Piercot glaubte die Erklärungen der beiden Prälaten beantworten zu müssen und er schrieb deßhalb am 8. November 1851 einen Brief an den Bischof van Bommel, welcher eine Broschüre von 47 Seiten füllte.

Sehr Vieles, z. B. was auf den Beruf des Bischofs und auf frühere Verhältnisse des Athenäums zu Lüttich Bezug hatte, kann für uns von keinem Interesse sein, weßhalb wir darüber hinwegschreiten und uns (S. 29) zur Hauptfrage wenden: es ist die Frage bezüglich der Verweigerung der Messe du St.-Esprit.

Herr Piercot theilt den Verlauf dieser Angelegenheit mit. Die Behörde, sagte er, habe sich an das Haupt der Pfarre gewandt, um ihn zu ersuchen, die Messe du St.-Esprit zur feierlichen Eröffnung der Lehrcurse des Athenäums zu lesen, und Niemand habe daran gezweifelt, daß diese h. Handlung vorgenommen worden, zumal darüber allein der Pfarrer zu verfügen hatte, und die h. Messe eine Handlung sei, welche mit dem Unterrichte Nichts gemein habe, da sie auf neutralem Boden, d. i. in der Kirche, dem Orte, wo alle Discussionen schweigen, vollzogen werde. Der Bischof aber habe eigenmächtig in den Bereich der Wirksamkeit des Pfarrers eingegriffen und diesem verboten, dem Ersuchen der Behörde Folge zu leisten. Diese Handlungsweise bezeichnet er als eine solche, die in unserem Jahrhundert unerhört sei und den christlichen Gefühlen widerstrebe, da sie die Schulkinder von der Kirche, wo ihnen das h. Opfer dargebracht werden sollte, abweise und so dem Gouvernemente eine Handlung versage, welche jedem Katholiken zugestanden werde. Die Handlungsweise habe ihm, dem Vertreter der beleidigten Stadt und Bevölkerung, die Pflicht auferlegt, mit einer öffentlichen Rüge aufzutreten. Mit Beziehung auf die Aeußerung des Bischofs, daß die Messe eine Anerkennung des Gesetzes vom 1. Juni und eine Einweihung des Athenäums im Namen der Religion sei, erkennt er das Recht des Bischofs an, dieselbe zu verweigern. Es habe aber weder das Gouvernement noch die Stadtverwaltung die Messe so aufgefaßt. Es sei dieß nur eine gezwungene Deutung, welche man der kirchlichen Feier beigelegt, da dieselbe nur eine einfache Huldigung sei, welche unter allen Gouvernementen, selbst unter dem Josephs II. und Wilhelms I. von den Niederlanden bewiesen und durch die Zeit geheiligt worden. Weiter aber habe er in der Vollziehung

dieſer Handlung eine Anbahnung der Verſöhnung geſehen, wodurch der Biſchof einer friedlichen Einigung den Weg gebahnt hätte, welche zwiſchen der bürgerlichen Macht und dem Episcopat von Dauer hätte werden können.

Hinſichtlich der Fragen wegen der gemiſchten Schulen und der Wahl der Lehrbücher und der Homogeneität der Lehrer macht er die Anſicht des Gouvernements geltend, daß die Freiheit der Religionen den Staat verpflichte, in ſeine Lehranſtalten Schüler jedes Glaubens aufzunehmen, und für ihre religiöſe Ausbildung zu ſorgen.

Der befürchtete Eintritt eines nichtkatholiſchen Religionslehrers ſei nicht in den Artikeln des Geſetzes eingeſchloſſen und würde auch wohl nie zu Stande kommen; ſollte dieß aber einmal nöthig werden, ſo würde das Gouvernement ſchon Maßregeln treffen, welche den Episcopat befriedigten, da der Miniſter des Innern am 13. December 1850 in ſeinem Briefe an den Erzbiſchof verheißen habe, ſolches durch eine Maßregel der innern Ordnung zur Zufriedenheit zu löſen.

Der Geſetzgeber habe aber an Nichts, als an den katholiſchen Religionsunterricht denken können, da wohl nie an einer Lehranſtalt ſo viele nichtkatholiſche Schüler ſein würden, daß dafür ein Religionslehrer ernannt werden müſſe. Im Falle jedoch, daß der R. U. an einer Anſtalt vermannichfaltigt werden müßte, hätte es vom belgiſchen Clerus erwartet werden müſſen, daß er das hochherzige Beiſpiel der Nächſtenliebe des Evangeliums gegeben, und den R. U. den katholiſchen Schülern fortan ertheilt hätte, wie das in den anderen Staaten der Fall ſei. In allen Fällen ſei ihm ja doch immer das Recht des Rücktrittes geblieben. Ein „Non possumus“ ſei hier nicht am rechten Orte, da weder der Kirche, noch ihren Dienern, noch den Principien, auf welchen ſie beruht, Gewalt geſchehen. Der Staat, dem der Clerus Forderungen geſtellt habe, wodurch er die conſtitutionellen Dogmen verläugnen müßte, könne und müſſe antworten: Non licet.

Schon im Jahre 1849 habe er dem Biſchofe eine Annäherung „sur le pied d'une liberté et d'une indépendance mutuelles“ angeboten, und der Biſchof ſei darauf eingegangen, weil er darin das wahre Terrain erkannt habe, auf welchem die Religion wirkſam ſein und reſpectirt bleiben könnte, und es habe ſich der Biſchof nur vorbehalten, die Uebereinkunft zu löſen, im Falle der Nothwendigkeit des Rücktrittes.

Am Schluſſe des Briefes entwirft Piercot ein lebhaftes Gemälde von der Stellung und Achtung, die das Gouvernement der Kirche überall einräume, und wie es dieſe fördere und unterſtütze durch materielle Mittel und durch die unbeſchränkte Freiheit, welche es dem

Clerus zuerkenne, so daß er eine unbegrenzte Anzahl von Collegien gegenüber dem öffentlichen Unterrichte errichten könne.

Mit diesem Briefe hatte der Broschürenstreit sein Bewenden. Die Bischöfe antworteten nicht, und Piercot blieb bei seinen Ansichten. Die Athenäen waren überall geöffnet. —

Zwischen Staat und Kirche war nun die Kluft eingetreten, auf die wir im Eingange unseres ersten Artikels hingewiesen haben. Die Religionslehrer waren von allen öffentlichen Lehranstalten zurückgetreten; nur Abbé Fivet, zugleich Director der Mittelschule in Marche, ist noch bis zum Juni 1852 geblieben, da er bis dahin, wo die Ecole moyenne supérieure unter das Gesetz vom 1. Juni gestellt werde, seine Stelle noch provisorisch wahrnehmen zu wollen erklärt hatte. Die öffentlichen Organe setzten den Streit fort und besonders waren es das Journal de Bruxelles und die Indépendance, welche sich befehdeten. Durch diese Plänkeleien sind wir zuerst mit dem Zustande der öffentlichen Lehranstalten bekannt geworden. Das erstere Parteiorgan sagte: „L'enseignement officiel végète sous une direction discréditée.“ Zur Erhärtung dieser Behauptung theilte das Journal de Bruges mit, daß der öffentliche Unterricht nicht das gewünschte Vertrauen fände, da das Athenäum zu Bruges nur von Beamtensöhnen und von solchen, welche Stipendien genössen, besucht werde.

Darauf aber antwortete die Indépendance am 10. October, daß bezeichnetes Athenäum 28, und die Ecole moyenne in Bruges 34 Schüler mehr zähle, als vor dem Gesetze, so daß jetzt 340 Schüler, von denen nur zwei Stipendien genössen, den öffentlichen Cursen folgten; dieselbe Indépendance bringt am 20. October eine sehr wichtige Mittheilung über das Aufblühen der jungen Staatslehranstalten und der geistlichen Schulen. Trotz des Gesetzes, heißt es, hätten die geistlichen Schulen an der Zahl der Schüler nicht verloren und ebenso erfreuten sich die öffentlichen Schulen einer Blüthe, welche sie bisher nicht gekannt. Es sei die Freiheit des Unterrichtes unangetastet, und weder für den einen noch für den anderen ein Monopol eingetreten.

Während dieser Zeit aber wurden die Beziehungen des Clerus zum Gouvernemente keineswegs befreundeter; vielmehr trat der Bruch noch immer entschiedener hervor. Die Hoffnungen, wozu das neue Cabinet vom 3. November 1852 berechtigte, gingen nicht in Erfüllung. Der Ministerpräsident, H. de Brouckère, erklärte in seiner Antrittsrede, daß er, in die Fußstapfen Rogiers tretend, sich beeifern werde, eine Ausgleichung herbeizuführen, da auf seinem Drapeau die Devise stehe: „Modération, prudence, conciliation!“ Und mit einem Blicke auf die beiden

Parteien in der Kammer ſagte er: Unissons-nous, Messieurs; entendons-nous, pour maintenir cette Belgique, qui nous est si chère à tous.....

Dem Clerus ſcheint das Verſprechen des Miniſterpräſidenten nicht genügend und die Wirkſamkeit zur Annäherung nicht hinreichend geweſen zu ſein, denn am 16 December desſelben Jahres geht der Biſchof von Tournai zu einer Maßregel über, welche Niemand geahnt und erwartet, die jedoch conſequent aus dem Rücktritte des Clerus von dem Zuſammenwirken mit der Staatsgewalt hervorging.

An beſagtem Tage ſollte bei Gelegenheit des Geburtsfeſtes des Königs Leopold ein Tedeum gefeiert werden, wozu bisher alle Beamte eingeladen wurden Der Biſchof theilte ſtatt einer Einladung dem Verwaltungsrathe des dortigen Athenäums mit, daß im verfloſſenen Jahre die Profeſſoren eingeladen worden ſeien, Platz auf dem Chore in der Kathedrale zu nehmen; da dieß aber unter den obwaltenden Umſtänden als bravade betrachtet worden ſei, und er dieſen Vorwurf nicht ferner hören wolle, ſo ſehe er für dieſes Jahr von der Einladung der Profeſſoren, wie auch des Directors, ab.

Ein Gegenſtück hiezu trat in Gent hervor. Die Profeſſoren der Univerſität machten auf herkömmliche Weiſe in pleno, wie jede andere Corporation, dem Biſchofe am Neujahrstage einen Beſuch. Im Jahre 1853 unterließen ſie jedoch nach allgemeinem Beſchluſſe den Beſuch. Es war dieß eine natürliche Folge des vorgenannten Factums.

Die am 13. December 1852 ſtattgehabte Discuſſion über den Artikel Unterricht im Büdget findet hier ebenfalls ihre paſſende Stelle. Piercot, welcher bereits im neuen Cabinete als Miniſter des Innern fungirte, nennt bei dieſer Gelegenheit die Ausführung des Unterrichtsgeſetzes eine unvollſtändige und beklagenswerthe. Er ſpricht aber, wie H. de Brouckère gethan, die Hoffnung aus, daß das neue Cabinet eine Einigung zwiſchen dem Episcopate und dem Gouvernement zu Stande bringen werde, welche beiden ihre Freiheit unverkürzt bewahre. Die Oppoſition ſtimmte dennoch gegen die Subſidien der öffentlichen Schulen, weil ſie die Lehranſtalten nicht anerkannte, in denen der Clerus nicht mitwirke, und „worin", wie Malou ſagte, „der unterſte Beamte das Recht habe, den Inſpectoren der Diöceſe die Thüre zu weiſen."

Rogier bemerkt bei dieſer Gelegenheit, daß den Biſchöfen außer dem Rechte, den Religionsunterricht zu geben, das Recht zugeſtanden werden könne, an das Verwaltungsbüreau ihre Bemerkungen zu richten; die Ernennung und Abſetzung der Profeſſoren und die Wahl der Bücher könne ihnen aber nicht zuerkannt werden. Zugleich ſpricht er

den Wunsch und die Ueberzeugung aus, daß die Einigung unter dem neuen Cabinete zur That werde, wie er dieselbe zu erzielen Alles versucht habe. Vom Clerus sei dagegen nichts gethan worden, um den Concurs zu verwirklichen, vielmehr seien die Religionslehrer da ausgetreten, wo sie bisher gewirkt hätten.

Der letzte Rücktritt des Clerus vom öffentlichen Unterrichte geschah in Antwerpen, wo wir denselben auch seinen Anfang haben nehmen sehen. An der dortigen Ecole moyenne hatte bis zur Mitte des Jahres 1852 der Vicar der St. Augustinuskirche, Abbé van den Bosch, den Religionsunterricht ertheilt, und während der langen Reihe von Jahren seines Wirkens niemals Veranlassung gehabt, den Unterricht oder die Lehrer dieser Schule zu tadeln; er hatte vielmehr fortwährend seinen Einfluß geltend zu machen gesucht, um diese Schule zu empfehlen. Sein Rücktritt konnte demnach, wie dieß auch die Indépendance am 7. Januar 1853 richtig bemerkt, nur als eine Folge der allgemeinen Maßregel, welche der Episcopat glaubte anwenden zu müssen, betrachtet werden.

Als nun die Religionslehrer der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte entsagt hatten, blieb den Schulverwaltungen nichts übrig, als die Zöglinge zur Beiwohnung des Religionsunterrichts in die Kirche zu schicken, oder vielmehr den Familienvätern es zu überlassen, wie sie für die religiöse Erziehung ihrer Söhne Sorge tragen wollten. Wir wissen, daß den Lehrern der Pfarrschulen in Belgien bestimmte Stunden angewiesen sind, in welchen sie sich in der Kirche mit den Pfarrkindern zur Anhörung des Religionsunterrichtes einzufinden haben. Die Lehrer bleiben bei den Schulkindern während dieses Unterrichts. Diese Weise der Beiwohnung des Religionsunterrichtes wurde jedoch den Lehranstalten des mittlern Unterrichtes nicht gestattet. Die Zöglinge dieser Schulen wurden nur dann zu dem Religionsunterrichte in der Kirche zugelassen, wenn sie einzeln herbeikamen. Man hatte durch den Rücktritt von der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte diesem seine Anerkennung gänzlich versagt, man hatte dadurch die öffentlichen Schulen als solche gestempelt, welche der Kirche entgegenwirkten, und deren Würde und erhabene Stellung verletzten, und folgeweise verweigerte der Clerus den Zöglingen dieser öffentlichen Lehranstalten, wenn sie unter Begleitung ihrer Lehrer in die Kirche traten, die Theilnahme am Religionsunterrichte.

Was nun den Religionsunterricht selbst betrifft, welcher in der Kirche ertheilt wurde, so hatte dieser nur den Zweck, die Schüler der Pfarrschulen so weit zu fördern, daß sie zur ersten Communion zuge-

laſſen werden könnten. Ueber dieſe erſten Lehren des Chriſtenthums ging der Unterricht nicht hinaus; er war deßhalb wenig oder gar nicht geeignet, um den Schülern des mittleren Unterrichtes eine mit ihrer fortſchreitenden geiſtigen Ausbildung übereinſtimmende religiöſe und moraliſche Entwicklung zu verleihen.

So war der Zuſtand des Religionsunterrichts nach dem Austritte des Clerus aus den öffentlichen Lehranſtalten.

Letztes Stadium. Die Convention von Antwerpen.

Als nun die öffentlichen Lehranſtalten der Mittelſtufe des Unterrichtes durch den Rücktritt der Geiſtlichkeit von dem Religionsunterrichte, den man in allen Kammerſitzungen als Grundlage der Erziehung anerkannt hatte, verwaist waren, und die entſchiedene Haltung des Clerus bei einem Jeden die Ueberzeugung weckte, daß er nicht eher ſeine aufgegebene Stelle wieder einnehmen würde, bis ihm die von ihm beanſpruchten Conceſſionen zugeſtanden ſeien, beſannen ſich die Männer, in deren Händen gegenwärtig die Leitung der öffentlichen Wohlfahrt liegt, eines Beſſeren.

Das neue Miniſterium Brouckère-Piercot betrat ſehr bald nach der Uebernahme des Portefeuilles den Weg der Verſtändigung, der allein eine endliche Löſung der unerfreulichen Unterrichtsfrage herbei zu führen vermag. Das Miniſterium glaubte dem Volkswillen, welcher ſich in- und außerhalb der Kammer laut und entſchieden ausſprach, mehr Rechnung tragen zu müſſen, als dieß das abgetretene Miniſterium gethan hatte. Es war zu ſehr von der Wahrheit der Worte überzeugt, welche der Berichterſtatter des Geſetzes von 1850 folgendermaßen ausgeſprochen hatte:

„Wer die Geſchichte und den Charakter des Belgiers kennt, weiß, daß er an den religiöſen Ueberzeugungen und den Gemeindeeinrichtungen ſeines Landes hängt. Die größte Maſſe des Volks verlangt die Wahrung der religiöſen Principien und die Freiheit der Gemeinde."

Der Miniſter Piercot, ſeiner Pflicht eingedenk, die Ruhe des Landes und den Frieden der Bürger unter einander zu wahren und den Volkswillen zu ehren, ſo lange die Verfaſſung nicht verletzt werde, verweigerte es nicht, ſich mit den Biſchöfen in eine engere Beziehung zu ſetzen, als dieß Rogier gethan. Er ging von der Anſicht aus, daß in einem Lande, wo die Freiheit der Gemeinde ſo heilig gehalten werde, auf keine geeignetere Weiſe eine Ausgleichung des Zerwürfniſſes der Staatsgewalt mit dem Episcopate herbeigeführt werden könnte, als dadurch, daß die Gemeinden, worin die Athenäen und Mittelſchulen

errichtet ſind, ſich mit dem Biſchof, zu deſſen Sprengel ſie gehörten, über die Bedingungen der Betheiligung der Geiſtlichkeit an dem Unterricht ſelbſt verſtändigten, und daß die Regierung die Unterhandlungen der Gemeinden mit dem Biſchofe begünſtigen müſſe und nur darüber zu wachen habe, daß dieſe Unterhandlungen nicht die Grenzen überſchritten, welche die Verfaſſung ſo ſcharf und beſtimmt gezogen hatte.

Wir glauben allen Grund zu haben, die Ueberzeugung auszuſprechen, daß, wenn Rogier noch im Jahre 1852 auf den Rath des Abgeordneten Jules Malou ſich mit den Biſchöfen in perſönliche Beziehung geſetzt und directe Unterhandlungen mit ihnen angeknüpft hätte, anſtatt eine lange Correſpondenz mit ihnen zu führen, die gehäſſige Frage damals ebenſo ihre Löſung gefunden haben würde, als ſie jetzt ſchon theilweiſe gelöst iſt. Rogier wies den Vorſchlag Malou's zurück, denn er wollte nicht unterhandeln, weil er nicht nachgeben und dem Clerus keinen Finger breit auf dem Terrain einräumen wollte, welches der Staat für ſeine Wirkſamkeit in Anſpruch genommen hatte. Er blieb unnachgiebig, die Parteien bekämpften ſich, und die Gemäßigten ſiegten: das Miniſterium der „Conciliation" folgte, und der Antagonismus Rogier's war es ſelbſt, wodurch ſeine Partei unmöglich wurde. Das „Annuaire des deux mondes von 1852—53, S. 126" charakteriſirt das Miniſterium Rogier-Frère, welchem Belgien in mancher andern Beziehung gewiß ſehr vieles zu verdanken hat, ganz treffend mit folgenden wenigen Worten:

„Le tort du ministère Rogier, c'est de n'avoir pas compris dans quelles limites s'était alors exercée son action: bientôt, s'exagérant sa propre force, il voulut administrer le pays au gré de sa fantaisie Ce fut ainsi une politique personnelle qui se substitua à une politique d'intérêt général."

Der erſte Verſuch zur Anbahnung einer Verſtändigung zwiſchen der Staats- und der Kirchengewalt wurde auf Betreiben Piercot's in Antwerpen gemacht. Die Unterhandlungen, welche der Biſchof von Mecheln mit der Gemeinde von Antwerpen angeknüpft hatte, führten zu einem für beide Theile erfreulichen Reſultate, trotzdem der Bürgermeiſter Loos einer der eifrigſten und unbedingteſten Anhänger Rogier's iſt, und der Gemeinderath aus Männern beſtand, welche zur „liberalen", d. i. anticlericalen Partei gehörten. Als Frucht dieſer Unterhandlungen können wir ein Reglement über die innere Ordnung des Athenäums bezeichnen, an deſſen Spitze in zwölf Artikeln die Uebereinkunft ſteht, welche hinſichtlich des Religionsunterrichtes und der Uebernahme desſelben durch den Clerus

die Gemeinde mit dem Biſchofe abgeſchloſſen hatte. Dieſe zwölf Artikel ſind in Belgien unter der Bezeichnung:

Convention d'Anvers

zur größten Popularität gelangt.

Der geſchichtliche Verlauf des Zuſtandekommens dieſer Convention iſt folgender:

Während der Miniſter auf Mittel ſann, um dem Clerus den Beitritt zum öffentlichen Unterrichte möglich zu machen, ohne der Conſtitution im Mindeſten Einbruch zu thun, trat in Antwerpen der ernſte Wille hervor, eine endliche Löſung der Mißhelligkeit herbeizuführen.

Das Adminiſtrationsbureau des Athenäums, das ſchon lange lebhaft bedauerte, daß das Athenäum des Unterrichts in der Religion beraubt ſei, berieth darüber, wie man die Schüler wenigſtens mit dem Inhalte des Katechismus bekannt machen könnte, und ob man nicht ein von der geiſtlichen Behörde approbirtes Religionshandbuch für den Unterricht in Vorſchlag bringen ſollte. Bei dieſer Berathung ſprach ſich aber die allgemeine Meinung dahin aus, daß dadurch allein nicht viel genutzt werde, daß man hingegen darauf bedacht ſein müſſe, die perſönliche Mitwirkung des Clerus möglich zu machen, da deſſen Abweſenheit bereits nachtheilige Folgen fühlbar werden ließe (il crut qu'il était de *son devoir* d'atténuer autant que possible *le mauvais effet produit par l'éloignement du prêtre* ... S. Moniteur de l'Enseignement vom 10. März 1854). Das Verwaltungsbureau entwarf, in der Hoffnung, ein Arrangement mit der Geiſtlichkeit herbeizuführen, ein Reglement d'ordre intérieur für das Athenäum und die Ecole moyenne, und legte es dem Gouverneur zur Begutachtung vor. Dieſer weigerte ſich anfangs, ſeine Zuſtimmung zu einer ſolchen Maßregel zu geben; jedoch nach wenigen Tagen ging er ganz darauf ein, als er die guten Abſichten des Adminiſtrationsbureau's erkannte, die er auch vollkommen theilte.

Er machte nun dem Erzbiſchof von Mecheln Vorſchläge, welche auf die Erzielung einer endlichen Verſtändigung über die Mitwirkung der Geiſtlichkeit in den Mittelſchulen gerichtet waren. Der Erzbiſchof nahm die Vorſchläge gut auf, und es wurden von ſeiner Seite und von Seiten der Regierung Abgeordnete bezeichnet, welche über das erſte Capitel des Reglements, nämlich die bekannten zwölf Artikel, berathen und verhandeln ſollten. Die beiden Abgeordneten waren: der Profeſſor Nelis von Antwerpen für die Regierung und der Diöceſaninſpector der Elementarſchulen, Verhouſtraeten, Dechant von St. Gudula in Brüſſel. Die Wahl dieſer beiden Beauftragten konnte nicht beſſer getroffen werden. Beide Männer, von der Wichtigkeit und der hohen Bedeutung ihrer

Sendung auf's tiefſte durchdrungen, verſtändigten ſich vollkommen. Ihre Arbeit wurde von der Regierung an das Adminiſtrationsbureau des Athenäums geſchickt, da dieß nach Art. 13 des Unterrichtsgeſetzes den Entwurf des Reglements der inneren Ordnung vorzubereiten hat. Dieſes Collegium ging ſofort zur Prüfung und Berathung der Unterhandlungen über, welche die beiden Abgeordneten gepflogen hatten, und am 28. September 1853 gingen die zwölf Artikel aus dem Schooße dieſes Collegiums in derſelben Faſſung hervor, welche ihnen von den beiden Abgeordneten gegeben worden waren. Am 10 October desſelben Jahres wurde die Convention vom Bürgermeiſter unterzeichnet mit der Hinzufügung:

Approuvé le présent règlement, „*y compris le chapitre particulier de l'instruction religieuse*", par le conseil communal. Sehr bald darauf, am 14. October, gab der Gouverneur der Provinz Antwerpen, Teichmann, durch ſeine Unterzeichnung die Genehmigung und Annahme der Convention ſeitens der permanenten Deputation (Regierungscollegium) zu erkennen. Es blieb nun noch die Genehmigung des Königs übrig.

Der wörtliche Inhalt der Convention d'Anvers iſt folgender:

Art. 1. L'enseignement religieux fait partie essentielle du programme des deux sections.

Art. 2. L'établissement étant fréquenté par des élèves dont la grande majorité professe la religion catholique, l'enseignement religieux y est donné pour toutes les classes par un ecclésiastique nommé par le chef du diocèse et admis par le gouvernement.

Art. 3. Les élèves non catholiques sont dispensés d'assister à cet enseignement.

Art. 4. L'ecclésiastique a également soin de l'éducation chrétienne des élèves. Il veille à ce qu'ils accomplissent en temps opportun leurs devoirs religieux. Il s'entend à ce sujet avec le préfet des études.

Art. 5. Chaque classe a par semaine deux heures d'instruction religieuse.

Art. 6. Les élèves qui se préparent à leur première communion reçoivent à l'athénée, en temps utile, une instruction spéciale.

Art. 7. On n'emploie pour l'enseignement religieux que des livres désignés par le chef du diocèse.

Dans les autres cours, il ne sera fait usage d'aucun livre qui soit contraire à l'instruction religieuse.

Les livres destinés à la distribution des prix sont choisis, sous l'approbation du bureau administratif, par une commission dont le préfet des études et l'ecclésiastique font partie.

Art. 8. Les élèves entendent la messe dans la chapelle de l'établissement les dimanches et les jours fériés.

Immédiatement après la messe ils assistent à une conférence donnée par l'ecclésiastique.

Art. 9. L'instruction religieuse est comprise parmi les branches qui concourent pour les prix généraux ou d'ensemble.

Le nombre des points à assigner aux élèves non catholiques pour l'instruction religieuse sera déterminé par la moyenne des points qu'ils auront obtenus dans tous les autres cours obligatoires de leurs classes.

Art. 10. L'ecclésiastique donne la matière pour l'instruction religieuse, et il est seul juge du mérite de ces compositions.

Art. 11. Le préfet des études et les professeurs profiteront des occasions qui se présenteront dans l'exercice de leurs fonctions pour inculquer aux élèves les principes de morale et l'amour des devoirs religieux. Ils éviteront dans leur conduite, comme aussi dans leurs leçons, tout ce qui pourrait contrarier l'instruction religieuse.

Art. 12. Le préfet des études et l'ecclésiastique règleront de commun accord sous l'approbation du gouvernement et du chef du diocèse, les jours et les heures qui seront assignés à l'enseignement religieux et aux compositions sur cette matière.

Faſt zu gleicher Zeit mit dem Vorgange in Antwerpen brachte das Journal de Bruxelles die Nachricht, daß ſämmtliche Biſchöfe des Königreiches von Mecheln aus an den Miniſter des Innern ein Collectivſchreiben abgefertigt hätten, um die Maßregeln, welche der Cardinalerzbiſchof von Mecheln auf Anregung des Miniſters zur Ermöglichung der Mitwirkung der Geiſtlichkeit in den öffentlichen Lehranſtalten angewendet hätte, in ihrem ganzen Umfange zu billigen.

So war mit einem Mal der Weg zur Verſtändigung und Ausgleichung der Differenz, welche bereits ſo unheilvoll unter der Bevölkerung gewirkt hatte, angebahnt; es war mehr als der Weg gebahnt: in Antwerpen war die Verſtändigung vollkommen erreicht worden zum Vorbilde für die anderen Gemeinden des Landes.

Durch die erwähnte Zuſtimmung des belgiſchen Epiſcopats zu den Maßregeln des Cardinal-Erzbiſchofs war dieſem das Recht übertragen worden, mit allen Gemeinden des Landes allein und ohne vorhergehende Einholung der Anſicht des betreffenden

Diöceſanbiſchofs zu unterhandeln; er repräſentirte alſo den geſammten belgiſchen Epiſcopat.

Am 8. Februar 1854 theilte der Miniſter Piercot der Kammer die Convention von Antwerpen mit. Sie wurde der Gegenſtand einer lebhaften Debatte, und unter andern wurde geltend gemacht, daß die Gemeinden mit dem Biſchofe unterhandeln müßten, in deſſen Diöceſe das betreffende Athenäum ſich befände, denn in Belgien gäbe es keinen Epiſcopat, ſondern einen Erzbiſchof und Diöceſanbiſchöfe, welche von einander unabhängig wären. Der Redner gab jedoch ein gemeinſchaftliches Handeln derſelben in Dingen zu, wo ſie verſchiedener Meinung wären, wie in Sachen des Unterrichts. Die Mehrheit der Kammer ſah aber von dieſer Frage als einer unweſentlichen ganz ab.

Die Convention wurde im Allgemeinen günſtig aufgenommen. Die Mitglieder der Kammer waren alle zu ſehr von der Nothwendigkeit einer Löſung des Zerwürfniſſes zwiſchen Staat und Kirche durchdrungen, und die Miniſter hatten durch ihre Handlungsweiſe der Kammer die Ueberzeugung nahe gebracht, daß die Abgeordneten ihre perſönliche Sache, ihre Parteiſache mit der Sache des Vaterlandes vertauſchen müßten. Nur zwei Mitglieder, die Fahnenträger des Radicalismus, der frühere Finanzminiſter Frère und Verhaegen ſtemmten ſich mit der ganzen Kraft ihrer Rednergabe gegen die Annahme der Convention. Aber ſie mußten die trübe Erfahrung machen, ſich von ihrer eigenen Partei verlaſſen zu ſehen. Frère proteſtirte trotzdem immer mehr und flüchtete ſich endlich mit ſechs der Treugebliebenen auf die Bänke der äußerſten Linken. Er wollte keine Verſtändigung, um jede Theilnahme des Clerus am öffentlichen Unterrichte ferne zu halten, um überhaupt jeden Einfluß der Religion von der lernenden Jugend abzuwehren. Was er als Miniſter zugegeben, bekämpfte er jetzt mit Heftigkeit und ſelbſt nicht ohne Leidenſchaftlichkeit.

Der Miniſter des Innern richtete nach der Annahme der Convention durch die Kammer an den König einen Bericht über die Verhandlungen, unter denen die Convention zu Stande gekommen war, um die königliche Approbation des Reglements und vorzüglich der zwölf erſten Artikel zu erwirken.

Er ſagt in ſeinem Berichte, es habe der Verſuch, ein allgemeines Arrangement herbeizuführen, wodurch die Mitwirkung des Clerus allen Lehranſtalten geſichert werde, nicht glücken wollen, und deßhalb habe man ſowohl von Seiten der Regierung wie von Seiten der Geiſtlichkeit den Weg eingeſchlagen, um durch einzelne Arrangements allmälig zum erwünſchten Ziele zu gelangen. Er ſucht ferner um die Genehmigung des von dem Gemeinderathe in Antwerpen neu gebildeten Adminiſtrations-

bureau's nach, in welchem nun auch ein Geiſtlicher Sitz genommen habe, der im Einverſtändniß mit dem Erzbiſchofe gewählt und vom Gouverneur der Regierung zur Beſtätigung vorgeſchlagen worden ſei. Ebenſo erbittet er die Genehmigung, zwei Religionslehrer zu ernennen, welche ihm der Biſchof in Vorſchlag bringen werde. Die Regierung habe außerdem noch eingewilligt, bemerkt der Miniſter, daß ein Mitglied aus dem Clerus im *Conseil de perfectionnement* (oberſter Schulrath) Sitz und Stimme habe und eine geiſtliche Inſpection des Religionsunterrichtes eingerichtet werde. Was die nichtkatholiſchen Schüler betreffe, ſo ſolle dafür geſorgt werden, daß ſie den Religionsunterricht von ihren Geiſtlichen, jedoch außerhalb des Schulgebäudes erhielten.

Auf dieſen Bericht des Miniſters erfolgte am 5. April 1854 die königliche Genehmigung nebſt der Verfügung, daß die Leitung des Religionsunterrichts im Athenäum und in der Ecole moyenne zu Antwerpen dem Dioceſanchef übertragen werden ſolle. Gleich darauf erfolgte auch die Ernennung zweier Religionslehrer für die beiden Lehranſtalten durch den Erzbiſchof. Daß dieſelben Geiſtlichen, der Abbé Bülo und Abbé van den Boſch, welche bis zum Rücktritte des Clerus von der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte als Religionslehrer gewirkt hatten, wieder in dieſe Stellen ernannt wurden, mußte erwartet werden.

Hiermit war die Convention in Antwerpen zur Ausführung gekommen, wodurch die Mitwirkung der Geiſtlichkeit dort nach langen Kämpfen endlich geſichert iſt. Aber nicht ſo leicht gelangte das Gouvernement in den anderen Städten zu dieſem Reſultate.

Eine ganz beſondere Aufmerkſamkeit erregten die Unterhandlungen mit dem Gemeinderath von Lüttich.

Der Moniteur de l'Enseignement brachte am 30. Mai 1854 die Mittheilung, dem Gemeinderathe von Lüttich ſei durch den Gouverneur der Provinz eröffnet worden, daß der Biſchof geneigt ſei, den Religionsunterricht im Athenäum ertheilen zu laſſen. In Folge dieſer Eröffnung trat der Gemeinderath am 15. Juni zuſammen, um über die Convention d'Anvers zu berathen.

Aber ſchon vor Beginn der Sitzungen war man darüber einig, daß die Mehrzahl der Gemeinderäthe gegen die Convention ſtimmen werde, da der Gemeinderath in Lüttich nur aus Anhängern Frère's beſteht.

Das Adminiſtrationsbureau widmete dieſem Gegenſtande drei Sitzungen, als deren Reſultat folgende neun Artikel zu betrachten ſind, welche durch das Journal de Liége veröffentlicht wurden:

Art. 1. L'enseignement religieux fait partie du programme des deux sections, conformément à l'art. 8 de la loi du 1. Juin 1850.

Art. 2. L'enseignement religieux catholique est donné, pour toutes les classes, par un ecclésiastique désigné par le chef du diocèse et nommé par le gouvernement.

La fréquentation de cet enseignement est obligatoire pour tous les élèves catholiques qui n'en seront pas dispensés, à la demande formelle de leurs parents ou de leurs tuteurs.

Art. 3. Chaque classe a par semaine deux heures d'instruction religieuse, conformément au tableau B annexé à l'arrêté organique du 1 septembre 1851.

Art. 4. Les élèves qui se préparent à leur première communion reçoivent à l'athénée, en temps utile, une instruction spéciale.

Art. 5. Le chef du diocèse désigne les livres qui seront employés pour l'enseignement religieux.

Art. 6. Il est accordé des prix particuliers dans chaque classe pour l'enseignement religieux.

Art. 7. L'ecclésiastique donne la matière des compositions pour l'instruction religieuse, et il est seul juge du mérite de ces compositions.

Art. 8. Le préfet des études et les professeurs profiteront des occasions qui se présenteront dans l'exercice de leurs fonctions, pour inculquer aux élèves les principes de morale et l'amour des devoirs religieux.

Art. 9. Les jours et heures destinés à l'enseignement religieux et aux compositions sur cette matière seront désignés par le préfet des études, après avoir entendu le professeur.

Dieſe Conventionsartikel übergab das Adminiſtrationsbureau dem Gemeinderathe zur Prüfung. Hierauf erhielt das Adminiſtrationsbureau vom Miniſter eine Depeſche, worin er ſich dagegen verſetzte, daß das Reglement, gleich nachdem es der Verwaltungsrath aufgeſtellt hatte, dem Gemeinderathe übergeben worden ſei, ohne es vorher dem Gouvernement zur vorläufigen Genehmigung zu unterwerfen.

Am 25. Auguſt machte der Bürgermeiſter dem Gemeinderathe die Mittheilung, daß der Verwaltungsrath des Athenäums vorſtehende Depeſche erhalten habe, weßhalb er davon Abſtand nehmen müſſe, das Reglement, ſoweit es ſich auf den Religionsunterricht beziehe, auf die Tagesordnung zu bringen.

Die Mitglieder des Lütticher Gemeinderaths kamen dadurch nicht in Verlegenheit, denn ſie hatten ihren Plan ſchon längſt entworfen und feſt gefaßt, wir wir ſpäter ſehen werden. Die Adoption der Convention durch den Verwaltungsrath des Athenäums war ihnen ein Dorn im Auge; daher ſuchten ſie dieſe unmöglich zu machen.

Ein Mitglied, Dewiedt, trug auf die Erneuerung des Verwaltungsrathes an, da dieſe alle drei Jahre geſchehen müſſe, welcher Termin bereits abgelaufen ſei. Er fügte hinzu: er wiſſe wohl, daß der Miniſter die Ernennungen darum nicht vorgenommen habe, weil er die Annahme der Convention abwarten wolle, um dann zugleich ein Mitglied des Verwaltungsbureau's aus dem Clerus zu ernennen. Der Redner ſtellte demgemäß den Antrag: „der Gemeinderath ſoll ſofort zur Neuwahl der Verwaltungsmitglieder des Athenäums übergehen und der Regierung unverweilt die Liſte der Candidaten einreichen und jene erſuchen, die Ernennung der Mitglieder des Verwaltungsrathes eheſtens vorzunehmen."

Der Bürgermeiſter erklärte ſich entſchieden gegen die Dringlichkeit dieſes Antrages und ſtimmte außerdem noch gegen den Antrag ſelbſt. Aber trotz des großen Einfluſſes, den der Bürgermeiſter bisher auf die Gemeinderäthe ausübte, gelang es ihm nicht, für ſeine Anſicht mehr als ein Mitglied zu gewinnen. Bei der Abſtimmung ergab es ſich, daß von 21 Mitgliedern 19 dem Antrag Dewiedt's beigetreten waren.

Dieß war das letzte Denkzeichen, welches die Beſtrebungen Lüttichs, um eine friedliche Verſtändigung zwiſchen Staat, Kirche und Gemeinde herbeizuführen, der Erinnerung überlaſſen haben. Es wird dort auch ſobald nicht anders werden, es ſei denn, daß Frère ſeine Popularität in Lüttich einbüße, und dort Männer von wahrem Liberalismus an die Stelle derer berufen werden, welche in ihrer politiſchen Leidenſchaftlichkeit anders Denkende tyranniſiren und ächten.

Erwähnenswerth iſt hier noch, daß der Senator Robert von Lüttich am 16. November 1854 einen Brief durch die Indépendance veröffentlichen ließ, um ſich gegen die Adreſſe auf die Thronrede zu verwahren, weil in dieſer geſagt werde, man müſſe dem Gouvernement wegen der Maßregeln zur Erzielung einer Convention Glück wünſchen, was ſich unverkennbar auf die Convention d'Anvers bezöge. Gegen dieſe habe er ſich aber ſchon im letzten Jahre entſchieden ausgeſprochen, weil durch dieſe den Familienvätern die ihnen als ſolchen zukommende Freiheit zu Gunſten des Clerus geſchmälert würde!

Und ſo ſind wir bis zu den jüngſten Erſcheinungen auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts in Belgien hinaufgeſtiegen und haben durch die Verbindung der vereinzelten Thatſachen ein möglichſt vollſtändiges Bild von der Verwicklung und Entwicklung einer Frage, welche ſo lange und überall im Lande die Aufmerkſamkeit rege erhalten hat, entwerfen können. Im Ganzen bot dieſes Bild nicht viel Erfreuliches, aber — ſo ich hoffen mag — deſto mehr Belehrendes.

Zum Schluſſe ſei noch geſagt, daß wir die Feder mit weit größerer

Befriedigung niederlegen, als wir ſie haben ergreifen können, da wir den Beſtrebungen des gegenwärtigen belgiſchen Cabinets einen erfreulichen Ausgang verheißen zu können glauben; denn dem Beiſpiele der Stadt Antwerpen iſt bereits aus freien Stücken die Stadt Thuin in Hennegau, welche eine Ecole moyenne beſitzt, gefolgt (Moniteur de l'Enseignement vom 30. Juli), und bereits hat das Adminiſtrationsbureau des Athenäums in Brüſſel eine Convention aufgeſtellt, welche mit der Convention von Antwerpen im Wortlaute faſt ganz übereinſtimmt (Moniteur de l'Enseignement vom 10. Auguſt 1854), und uns zu der Annahme berechtigt, daß auch dort die Ausgleichung der Mißhelligkeiten zwiſchen der Regierung und der Geiſtlichkeit durch Theilnahme der letzteren am öffentlichen Unterrichte bald oder vielleicht in dieſem Augenblicke ſchon herbeigeführt ſein dürfte.

Am 2. Januar 1855.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die deutschen Universitäten von Karl von Raumer. Zweite Auflage. Stuttgart 1854.

Wir haben zwar am Schlusse des zweiten Artikels * bereits Abschied von Herrn von Raumer genommen, können aber doch nicht umhin, den vierten Theil, der uns später noch zugekommen ist, und der die Geschichte der Universitäten enthält, zur Anzeige zu bringen. Hat irgend ein Theil aus dem weiten Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtsgeschichte sich in der letzten Zeit einer besondern Pflege zu erfreuen gehabt, so ist es die Geschichte der Universitäten gewesen, namentlich seit dem fünfhundertjährigen Jubiläum der Universität Prag, der ersten und ältesten des mittlern und östlichen Europas. Den Reigen eröffnet, um hier die Geschichte der englischen Universitäten von Huber (bereits 1839 erschienen und schon vorher in den Meklenburgischen Blättern theilweise behandelt) zu übergehen, die Geschichte der Prager Universität von Tomek 1849, woran sich bald eine Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien schloß, wie eine der Universität Tübingen von Klüpfel. Auch ist bereits der erste Band einer Geschichte der Universität Rostock im fünfzehnten und sechszehnten Jahrhundert von Krabbe erschienen, der hoffentlich bei Gelegenheit des 1856 bevorstehenden Jubiläums der Universität Greifswald sich auch eine Geschichte dieser Hochschule anknüpfen wird. Wie wir äußerlich vernommen, steht auch eine Geschichte Heidelbergs von Hautz in Aussicht. Aber eine genaue und gründliche Geschichte der Universität Paris auch für das deutsche Publicum ist immer noch, besonders für die gesammte Culturgeschichte des Mittelalters, ein großes und dringendes Bedürfniß. — Daß aber trotz mancher Vorarbeiten dennoch eine Geschichte der deutschen Universitäten ihre große Schwierigkeit hat, wie dieß Herr v. R. in der kurzen Vorrede hervorhebt, das muß jeder zugeben, der sich auch nur oberflächlich mit dem Gegenstande befaßt hat, und dieß erhellt auch aus Tholucks Vorgeschichte des Rationalismus, worin das akademische Leben des siebzehnten Jahrhunderts behandelt. Die drei ersten Theile der Geschichte der Pädagogik hatten es zwar besonders mit Deutschland zu thun, doch fanden auch die großen Pädagogen anderer Länder ihre

* Vergl. Pädag. Rev. 1855. Febr.

Stelle; der vierte Theil beschränkt sich aber nur auf die deutschen Universitäten. — Die Gottesfurcht ist die nächste Quelle, aus der die Hochschulen gegründet sind, denn alle Stifter erstreben zunächst eine reine Gotteserkenntniß, und in dieser und durch diese die Bildung des Geistes, so wie die gemeinsame Wohlfahrt. Die Universitäten waren der Augapfel ihrer Gründer und um ihre Frequenz zu fördern, wurden Lage und Klima der einzelnen betreffenden Orte zuerst genau erwogen und dann ihnen Rechte und Freiheiten verschiedener Art gewährt. So sehr sich sonst häufig Kaiser und Papst feindlich gegenüber standen, bei den Universitäten wirkten sie einträchtig zusammen; jener, indem er die Mittel und äußern Lebensbedingungen gewährte, unter welchen sich die Universitäten entwickeln konnten, dieser, indem er als der Träger auch des geistigen Lebens, denn Geistliches und Geistiges war im Mittelalter je früher desto mehr eins und dasselbe, bestimmte, was gelehrt werden sollte, und wie man die verschiedenen Würden und Stufen in den verschiedenen Facultäten erlange. Wer auf einer vom Papst bestätigten Universität promovirt hatte, und diese Bestätigung war die conditio sine qua non, konnte überall im christlichen Europa lehren. An mancher Universität, wie in Ingolstadt, mußte jeder Student dem Papste den Eid der Treue und des Gehorsams leisten. Wie im Kirchlichen das Ansehen des Papstes immer mehr sank, so auch im Geistigen und Wissenschaftlichen, so daß die weltlichen Fürsten und namentlich der Kaiser seit dem fünfzehnten Jahrhundert in den Vordergrund traten und die Universitäten oft nur nachträglich oder nur aus gewissen Rücksichten die päpstliche Bestätigung nachsuchten und erhielten, bis endlich seit der Reformation dieselbe gar nicht mehr für nöthig erachtet wurde. Die Universität Marburg 1527 war die erste ohne päpstliche Bestätigung ins Leben gerufene Universität.

Nach dem Vorgange der Universität von Paris zerfielen Lehrer und Studenten in vier Nationen, die nach Verschiedenheit des Ortes und der Umstände verschieden bestimmt wurden und deren Vertreter oder Procuratoren einen Rector wählten, und in vier Facultäten. Der Kanzler, meist ein hoher Geistlicher, ertheilte die licentia docendi. Die Studenten hatten früher hie nnd da eine Art Theilnahme an den Wahlen und Berathungen, selbst indirect am Lehren, wie in Prag und zum Theil auch in Erfurt, aber später traten sie ganz zurück, und das ganze Universitätsleben gestaltete sich monarchischer im Geiste jener Zeit. Die Universitäten bildeten einen geistigen Staat im Kleinen; der Kanzler war der Papst, der Rector der König — die Landesfürsten

waren daher auch ſpäter oft Rectoren — von denen man herabſtieg zu den vier (urſprünglichen) Hofämtern bis zu dem niedern Adel, den baccalaurios et actu legentes oder actu regentes. Die Lehrer laſen über approbirte Lehrbücher und ſelbſt über Dictate, wenn dieſe von berühmten Magiſtern der drei Univerſitäten Prag, Paris und Oxford herrührten. Des Sonnabends wurde in der Regel lateiniſch disputirt, welche Disputationen eine genauere Berückſichtigung verdient hätten, wie auch die einzelnen Titel, der Honorar u. dergl. Nachdem über die vier Facultäten im Einzelnen gehandelt, S. 20—30, werden Sitten und Disciplin im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert S. 30 bis 34 beſprochen, mit namentlicher Anſchließung an Tübingen, von welcher Univerſität, ihrer Art und Unart wir die ausführlichſten Nachrichten haben. An die angeführte Schrift von Mohl ſchließt ſich eine nicht genannte, aber wichtige Schrift von Pfaff über dieſen Gegenſtand an. Aus dem Abſchnitte über die Univerſität Wittenberg und ihr Verhältniß zu den frühern Univerſitäten, S. 34 bis 40, kann man deutlich den Zuſammenhang der Reformation mit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften erſehen, denn nicht allein wurde in Wittenberg zuerſt der griechiſche Text der ethiſchen und phyſiſchen Schriften des Ariſtoteles zum Grunde gelegt, ſondern überhaupt zuerſt Vorleſungen über lateiniſche und griechiſche Claſſiker gehalten. Der Zuſammenhang und der gewaltige Einfluß des neuen Geiſteslebens auf die Univerſitäten iſt überhaupt nicht genug hervorgehoben. Wie groß derſelbe war, können wir daraus ſchließen, daß der berühmte Reuchlin, ein Hauptvorkämpfer der neu erwachten claſſiſchen Litteratur gegen die Finſterlinge und die Kölner, zu Ingolſtadt den Plutus des Ariſtophanes mit 300 Zuhörern las, und daß Konrad Celtes es dahin brachte, daß Kaiſer Max in Wien förmlich eine fünfte Facultät für das Studium des claſſiſchen Alterthums errichtete und ſo die ganze bisherige Einrichtung der Univerſität verändert wurde. Daß übrigens in Wittenberg, wo der genannte Reuchlin bald lehrte und wirkte, eben keine gute Zucht herrſchte, hatte nicht allein darin ſeinen Grund, daß auch die Studenten die neue Freiheit mißverſtanden und leicht ausarteten, ſondern auch in den vermehrten Genüſſen und der veränderten und verweichlichten Lebensweiſe in Folge der neuen Entdeckungen und der veränderten Welt- und Handelsverhältniſſe. Sagt doch Luther ſelbſt, in ſeinen jüngern Jahren hätten auch die reichen Leute Waſſer getrunken und manche erſt ſeit dem dreißigſten Lebensjahre Wein, während man in ſeinem ſpätern Leben anfing, ſchon die Kinder an Wein zu gewöhnen. Ueberdieß beweist damals Wittenberg, daß je geringer

die Anforderungen an die Kenntniſſe, deſto laxer die Zucht iſt, denn von den vielen Studenten, die in der erſten Hälfte des ſechszehnten Jahrhunderts, namentlich aus ganz Norddeutſchland und aus Scandinavien ſich nach Wittenberg begaben, mochten manche weniger durch den Ruf ausgezeichneter Lehrer angelockt ſein, als durch das Streben, ſich auf leichte Weiſe akademiſche Titel zu erwerben. Ueber die Prüfungen wachte nämlich früher der Kanzler als Vertreter des Papſtes, auctoritate apostolica. Als nun dieß auf proteſtantiſchen Univerſitäten aufhörte, und das Prüfungsweſen noch nicht recht geregelt war, und die Prüfungen eines der kaiſerlichen Reſervate wurden, ſo nahm man es oft nicht genau. Daher auch in Wittenberg die große Zahl der Promovirten, denn von 1502 bis 1655 hatten daſelbſt nicht weniger als 7467 den Magiſtergrad erhalten. Beſonders auch wegen dieſes Unfugs nannte Luther die Univerſitäten Pforten der Hölle. Daß übrigens die Verkennung der evangeliſchen Freiheit einen großen Antheil an den ſittlichen Ausartungen der Univerſitäten hatte, ſehen wir beſonders an dem Pennalismus, deſſen grauſenhaftes und ſchreckenerregendes Weſen während des ſiebzehnten Jahrhunderts der Verfaſſer S. 47 bis 61 anſchaulich beſchreibt, denn, wir müſſen es leider geſtehen, der Pennalismus herrſcht vorzugsweiſe und faſt allein auf den Univerſitäten des mittlern und namentlich des nördlichen Deutſchlands, was der Hr. Verf. nicht geſagt hat, wie er denn auch S. 54 mit Unrecht behauptet, Meyfart, der die Ausartungen des Pennalismus mit großer Entrüſtung beſchreibt, ſei ungerecht gegen ſeine lutheriſche Kirche geworden. Sollte ja auch durch den dabei waltenden Gebrauch des Abſcheerens der Haare der ähnliche Gebrauch bei Nonnen und Mönchen, wenn ſie ihr Gelübde ablegten, verhöhnt werden. Der angehende Student, der früher Pennal hieß, wurde ſpäter Fuchs genannt, Schüler dagegen hatten den Namen Schulfüchſe. Als ein wahres Studentenideal jener Zeit galt Heinrich Oel, der 1638 in Leipzig im Alter von gerade hundert Jahren ſtarb. Auch gab es ſchon damals eine Sammlung von Anekdoten und Sprüchen berühmter Männer gegen Schulfuchſerei und Pennalismus, auf die unlängſt Zacher in den deutſchen Sprüchwörterſammlungen bei Gelegenheit von Zinkgreffs Apophthegmata aufmerkſam gemacht hat. Wie Jena für die Einführung akademiſcher und beſonders ſtudentiſcher Ausdrücke namentlich wichtig iſt, wie dort der Name Schulfuchs — der Profeſſor der griechiſchen Sprache Briſomann hieß zuerſt ſo —, wie ferner 1693 der Name Philiſter entſtand, ſo ſcheint auch Name und Weſen des Pennalismus von Jena ausgegangen zu ſein, von Jena, wo ja noch zuletzt, als Bezeichnung des Geiſtes der

Neuzeit, am Jahrestage der Schlacht von la belle Alliance am 18. Juli 1816, die Burſchenſchaft ins Leben gerufen wurde. Die mit dem Pennalismus verwandte Depoſition oder Enttölpelung der neu ankommenden Studenten oder Beanen, welchen Gegenſtand der Verf. S. 40 bis 47 behandelt hat, ſcheint ihren Haupthalt in Straßburg gehabt zu haben, wo ſie erſt 1792 ganz abgeſchafft wurde, wie Strobel in ſeiner Geſchichte des Gymnaſiums zu Straßburg darlegt. Der Pennalismus war hervorgegangen aus der Abſonderung der Studirenden nach Nationen. Als er endlich um 1662 mit Gewalt unterdrückt wurde, bildeten ſich die Landsmannſchaften als verbotene und ſomit als geheime Verbindungen, S. 61 bis 70, gegen welche dann in der letzten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts die Studentenorden und dann die 1816 entſtandene Burſchenſchaft in den Kampf traten. Die Landsmannſchaften und der in ihnen herrſchende Comment ſind die Kehrſeiten des Hoflebens Ludwigs XIV., aus welchem auch viele Ausdrücke entlehnt ſind, wie dieß Klüpfel in ſeiner Geſchichte der Univerſität Tübingen mit Recht behauptet. Ueberhaupt zeigt ſich in der ganzen Geſtaltung des Studentenlebens der Trieb der Nachahmung als beſonders thätig und von den ſittlichen und unſittlichen Regungen, welche die große Welt bewegen, finden wir Abbilder im Kleinen auf den Univerſitäten. Es liegt im Weſen der Kleinern und Jüngern, die Größern und Aeltern zu ſpielen. Wie das Ordensweſen der Illuminaten, Roſenkreuzer u. ſ. w. im vorigen Jahrhundert beſonders blühte, ſo auch auf den Univerſitäten, wo manche Verbindungen ganz freimaureriſch geſtaltet waren. Uebrigens läßt ſich auch nicht läugnen, daß manche Ideen, welche ſpäter erſt ins Leben traten und die große Welt, wenn auch nur vorübergehend, bewegten, auf den Univerſitäten gleichſam vorſpukten, und daß dieſe gewiſſermaßen die Fühlhörner waren, welche am weiteſten in die Zukunft reichten und ihr Nahen vorausverkündigten. In England war dieß förmlich zum Volksglauben geworden und hatte ſich in einem lateiniſchen Liede ausgeſprochen, welches lautete:

Chronica si penses,
Cum pugnant Oxonienses
Post paucos menses
Volat ira per Angligenenses,

ſo daß alſo die ſtaatlichen Kämpfe des engliſchen Volks auf der Univerſität Orford ihr Vorſpiel haben. Was Luther und Melanchthon bei Gelegenheit der Depoſition äußern, S. 44 und 45, daß ſie ein Vorſchmack der ſpätern Schwierigkeiten und Mißgeſchicke des Lebens ſeien, das läßt ſich im weitern Sinne von dem geſammten geiſtigen und ſitt-

lichen Leben der Universitäten sagen. Von Seite 70 bis 201 erzählt der Verfasser die Geschichte der Universitäten im neunzehnten Jahrhunderte, oder vielmehr sein eigenes Leben, das damit aufs innigste verbunden ist, da er ja über fünfzig Jahre als Lernender und als Lehrender mit ihnen, bis auf die geringe Unterbrechung von 1823 bis 1827, in der innigsten Verbindung gewesen ist und allein in Erlangen siebenundzwanzig Jahre gewirkt hat. Das Selbsterlebte uud Selbstempfundene macht die ganze Darstellung nicht nur ungemein anschaulich und lebendig, sondern gibt auch den Eindruck eines edeln, tiefen Gemüths und einer reichen Lebenserfahrung, und fesselt den Leser durch die innige Herzenstheilnahme, mit der Alles aufgefaßt und dargelegt ist. Es ist ein Stück geistigen Lebens, ein Stück Litteraturgeschichte und Wirklichkeit Deutschlands, was uns mit den Universitäten zugleich geboten wird, und man nimmt gern eine gewisse Breite, mit der bisweilen der gemüthliche Greis sich über Einzelnes ergeht, wie z. B. über das Reisen der Studenten, mit in den Kauf.

Wie sich das praktische Wirken des Hrn. v. R. als Universitätslehrer durch reiche Vielseitigkeit auszeichnet, so fesselt uns schon der rege, allseitige Wissensdrang der jungen Göttinger-Studenten, um so mehr, als gerade in der Gegenwart die einseitige Abschließung auf die Brotstudien immer mehr Raum gewinnt, und der ideale Hauch eines frischen Studentenlebens und geistigen Strebens immer mehr zu schwinden scheint. Das übertünchte und äußerlich geglättete Leben, das im Anfange dieses Jahrhunderts in Göttingen herrschte, ist übrigens treffend gezeichnet, und die ganze Schilderung stimmt völlig überein mit der Darstellung des berühmten Psychologen Herbart, der nach eigener Lebenserfahrung, die er als junger Student machte, das rege wissenschaftliche Leben, was damals in Jena herrschte, dem steifen und herzlosen Wesen Göttingens scharf und anschaulich entgegensetzt. Einen ähnlichen Gegensatz finden wir in der Selbstbiographie Heinrichs von Schubert zwischen Jena und Leipzig. Schubert rühmt nämlich an Jena eine frische naturwüchsige Unverdorbenheit, ein ehrenwerthes wissenschaftliches Streben und ein sittliches, mäßiges, nüchternes Leben; an Leipzig dagegen tadelt er die geringe Wissenschaftlichkeit und die Sucht, äußerlich durch Kleidung und Zierlichkeit zu prunken.

Von ganz besonderm Interesse in dieser Geschichte der Universitäten ist die Schilderung von Halle, welches nicht allein eine schöne Mitte gehalten habe zwischen Studium und Leben, sondern wo auch eine innige Gegenseitigkeit zwischen mehreren Lehrern und Studenten gewaltet habe. Bei dem Einflusse der Freiheitskriege, von denen es heißt: „ihre

Wirkung auf die Universitäten war unermeßlich", ist es wohl nicht genug betont, wie gerade durch sie ein gemeinsames deutsches Gefühl angeregt und belebt wurde, und wie gerade damals das Streben entstand, das deutsche Wesen in seiner Tiefe zu erfassen, womit Liebe gegen das Vaterland, Ehrfurcht gegen das Christenthum, — man feierte an dem Wartburgfeste 1817 die Erinnerung an die Schlacht bei Leipzig und die dreihundertjährige Reformation an einem Tage, den 18. October — und das neuerwachte Streben für Sprache und Litteratur des deutschen Mittelalters aufs innigste zusammenhängt. Die Burschenschaft, die sich mit ihrer Tendenz, wie mit ihrer Ausartung, auf dem Wartburgfeste eng an die Freiheitskriege anschließt, findet dagegen eine ausführliche Stelle S. 97 bis 120, und eben so das Turnen, denn die Mitglieder der Burschenschaft waren auch die eifrigsten Turner, S. 120 bis 132, Sand's That mit ihrer nähern Verflechtung und ihren Folgen, besonders Karl Follens Wirken, und die endliche Aufhebung der Burschenschaft, S. 133 bis 180. Daß die Gemeinsamkeit deutschen Lebens und Strebens besonders an und auf den Universitäten ihre Vertreter fand, kann uns nicht auffallen, und es hängt dieß zusammen mit den wahren und treffenden Worten Savigny's, die auch unser Verf. anführt: „So vieles hat von jeher dahin gewirkt, uns Deutsche zu vereinzeln, daß es wohl nöthig scheinen mag, auf die noch übrigen, der gesammten Nation gemeinsamen Güter öfters unsern Blick zu richten, sowohl um uns ihres Besitzes, der uns das frische Fortleben der Nation verbürgt, zu erfreuen, als um die Mittel ihrer Erhaltung zu erwägen. Unter die eigenthümlichsten und würdigsten dieser gemeinsamen Besitzthümer sind jederzeit unsere Universitäten gerechnet worden."

Ungemein wohlthuend ist die edle Wärme, mit welcher Hr. v. R., dieser jetzt hochbetagte Greis, sich der damals hart und viel geschmähten Universitäten und namentlich der Burschenschaft annimmt, für welche die vier Beschlüsse des Bundestages vom September 1819 so überaus wichtig wurden. Das gegenseitige Mißtrauen zwischen Behörden und Studenten, die geheimen Verbindungen, der Jugendbund bilden dann den eigentlichen Schluß dieser Geschichte der Universitäten.

Den zweiten Abschnitt dieses vierten Bandes bilden akademische Abhandlungen mehr theoretischer Natur über Vortrag, Examina, Verhältniß zwischen Professoren und Studenten, Vorlesungen über besondere Fächer, Studentenlieder u. s. w., auf welche Abhandlungen ich hier absichtlich nicht eingehe, wenn mir auch ein größerer Raum gestattet wäre, und so sehr sich auch über einzelne Abschnitte wie über Zwangscollegien,

große und kleine Universitäten und Akademieen Manches von allgemeinem historischem Interesse sagen ließe. Nur aus dem Schlusse dieses Abschnitts „zum Abschiede" wollen wir in aller Kürze hervorheben, daß Hr. v. R. in der Entwickelung und im Leben der Universitäten des neunzehnten Jahrhunderts drei Perioden annimmt; die erste die des regen Fleißes und wissenschaftlichen Interesses an den classischen Werken alter und neuer Zeit und an der tiefsinnigen poetischen Naturphilosophie; die zweite die der Freiheit in der sittlichen That, im Religiösen leidend „an der Bleichsucht des moralisirenden Rationalismus" (mindestens im Ausdruck gefehlt); die dritte seit etwa zwei Decennien die Verbindungen unter der Fahne Christi, die das Christliche zur obersten Instanz ihres Lebens gemacht haben, unter welchen der Verf. wohl besonders die Wingolfianer meint. Sie werden dringend vor Einseitigkeit gewarnt. Welche Einseitigkeiten drohen aber besonders? Ist es ein falscher Pietismus, der den Schein für das Sein nimmt? Ist es ein selbstzufriedenes Abschließen gegen das Leben und seine sittlichen Forderungen, wie namentlich gegen das Vaterland? oder ist es endlich die Gefahr, welche in dem Ausspruche liegt, daß die Wissenschaft umkehren müsse? — Dieß Alles liegt im Schooße der Zukunft, und darüber werden einst die Universitäten und ihre Lenker Rechenschaft geben müssen. — Der dritte Theil des vierten Bandes liefert vierzehn Beilagen zur Geschichte der Universitäten, wie bulla Pii II., Lectionsverzeichnisse der Artisten u. s. w.

So nehmen wir denn zum zweiten Male Abschied von einem Werke, dem wir vielfache Belehrung verdanken, und von seinem würdigen Verfasser, der, wie er das ganze Werk mit Liebe gepflegt hat, so namentlich diesen letzten Band mit dem Herzen geschrieben und — gelebt hat. Das Werk ist auch von der Verlagshandlung in Druck und Papier trefflich ausgestattet.

Cramer.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

C. G. Cobet, Commentationes philologicæ tres. Amstelod. Mueller 1853.

Der berühmte und hochverdiente Verfasser hat uns in der eben erwähnten kleinen Schrift mit drei Abhandlungen beschenkt, welche durch ihren reichen, schönen und wichtigen Inhalt wie durch ihre ganze Tendenz das höchste Interesse jedes Philologen verdienen, und aller Wahrscheinlichkeit nach auf die Richtung der philologischen Studien, auch in

Deutſchland, einen großen Einfluß ausüben werden. Ich wünſchte, die Leſer dieſer Zeitſchrift von der Bedeutung dieſer Commentationen zu überzeugen, und werde daher von dem Inhalt derſelben ein möglichſt genaues Referat zu geben ſuchen. Was ich freilich nicht wiedergeben kann, iſt die große geiſtige Friſche und Energie, welche dieſe wie alle übrigen Productionen des hochverehrten Verfaſſers beſeelt.

Die erſte Commentatio handelt *„de emendanda ratione Grammaticæ Græcæ discernendo orationem artificialem ab oratione populari.“*

Man iſt im Lateiniſchen längſt daran gewöhnt und darüber einverſtanden, die verſchiedenen Zeitalter der Sprache und die beſonderen Eigenthümlichkeiten der einzelnen Autoren ſorgfältig zu beachten und auseinanderzuhalten, und es iſt nicht leicht zu beſorgen, daß Jemand etwa, um dem Cicero eine Lesart zu vindiciren, ſich dabei auf Plautus oder Apulejus berufen ſollte. Im Griechiſchen fehlt es noch durchaus an dieſer Diſtinction, ſelbſt bei denen, welche ſich mit der Kritik „ex profesſo“ befaſſen. Die Texte unſerer Autoren wimmeln an ſich von einem bunten Gemiſch ſowohl in den Wortformen als auch in den Conſtructionen und in den Bedeutungen der Wörter, das man dann, ſtatt es durch eine ernſte Kritik hinwegzuſchaffen, durch Belege aus den Schriften aller Jahrhunderte zu ſtützen ſich beſtrebt hat. Man ſollte wirklich glauben, der Sprachgebrauch ſei in dem unerhörteſten Schwanken, und die Licenz der Autoren durch keine Art von Schranke und Geſetz gebunden geweſen. Dieſer Vermiſchung gegenüber ſtellt nun unſer Verfaſſer die Forderung der Diſtinction. Die griechiſche Sprache iſt, dieß iſt ein Satz, der in jeder ſeiner Schriften wiederkehrt, nicht eine, ſondern es ſind ihrer mehrere von einander völlig verſchiedene, ſo daß, was der einen zugehört, ohne lächerlichen Irrthum nicht der andern zugeeignet werden kann.

Dieſe Scheidung aber iſt ſchwieriger, als es ſcheint. Denn in den guten und beſten Zeiten ſelbſt iſt eine große Neigung da geweſen, ſich nicht auf die natürliche und lebendige Sprache, die des Volkes, zu beſchränken, ſondern dieſe durch Ausdrücke, welche anderswoher entnommen ſind, auf künſtliche Weiſe zu ſchmücken und aufzuſtutzen Die Tragiker ſind hiervon nicht freizuſprechen; aber ſchon Pindar hat ihnen hiezu den Weg gezeigt; ja ſelbſt die ioniſchen Dichter, und unter ihnen ſchon diejenigen, welche den Homer zu Ende gedichtet und fortgeſetzt haben, haben ſich dieſes Mittels bedient. Sie haben Worte, welche in dem Leben der Sprache bereits erſtorben waren, und für welche ſchon das wirkliche Verſtändniß verloren gegangen war, mit einem gewiſſen feinen poetiſchen Gefühle, aber ohne wahrhafte Kenntniß ihrer Bedeutung ver-

wandt, und ſo zur Bildung einer *oratio artificialis* bei Dichtern und ſogar bei Proſaikern den erſten Anſtoß gegeben. Die Corruption geſchah natürlich nicht mit einem Male, ſie war anfangs geringer und leichter zu ertragen, ſo lange die alte Sprache ſich im Ganzen als eine lebende erhielt, von der nur einzelne Theile durch die Zeit ihr Leben eingebüßt hatten, und ſo lange Leute von richtigem und zartem Gefühle in dieſer Weiſe dichteten; aber die falſche Bahn war doch eingeſchlagen, und die Gefahr wuchs, ſo wie das Leben der alten Sprache dahinſchwand, und die Imitation in die Hand von Leuten kam, die ohne Talent, ohne Kenntniß und ohne die Kraft zu eigener Production eben nur fremde Lappen zuſammen zu flicken verſtanden. Die Gefahr zu irren war für dieſe Nachahmer um ſo größer, da es bis auf Ariſtarch an einem eigentlichen grammatiſchen Bewußtſein und ſomit an einem zuverläſſigen Kriterium für die Imitation fehlte. War es doch für Ariſtarch ein Stein des Anſtoßes, daß er die ächten Ueberreſte der älteſten Dichtung nicht von den Zuſätzen der Diaskeuaſten und Nachahmer zu ſcheiden vermochte.

Zum Belege für das Geſagte beſpricht der Verfaſſer die Verſe Odyſſ. 11, 582.

> *Καὶ μὴν Τάνταλον εἰςεῖδον κρατερὰς ἀλγεα ἔχοντα,*
> *ἑσταότ' ἐν λίμνῃ, ἡ δὲ προςέπλαζε γενείῳ,*
> *στεῦτο δὲ διψάων, πιέειν δ' οὐκ εἶχεν ἑλέσθαι.*

Es ſind Verſe eines alten Nachahmers, bereits im sermo artificialis abgefaßt, bereits an den Fehlern erkenntlich, welche dieſer Imitation auf dem Fuße nachfolgen. Denn anſtatt *ἑλέσθαι* hätte man *λαβέειν* erwartet; ferner iſt, woran am leichteſten der Diaskeuaſt zu erkennen iſt, die Quantität in *προςέπλαζε* verfehlt, gegen den ächten Gebrauch; endlich, und dieß iſt das wichtigſte, iſt *στεῦτο* bereits = *ἔστη* gedacht, was gegen die Bedeutung iſt, die es in der Ilias hat. Der Nachahmer ließ ſich durch die äußere Klangähnlichkeit verleiten. Dieß Wort war alſo ſo früh abgeſtorben, und die Einſicht in ſeine Bedeutung verloren; dasſelbe war bei *γέντο*, *τηλύγετος*, *νήδυμος*, *διερός*, *ἀγέρωχος*, *ἀμύμων* und ſo viel anderen der Fall, die Ariſtarch auch nicht mehr verſtand, und nur *ἐκ τῶν συμφραζομένων* i. e. aus dem Zuſammenhange erklärte. Dieß iſt nun die Corruption, daß man das Todte zum Zierrath für die Sprache benutzte. *Ἀμαιμάκετος* kommt bei Homer von der Chimära und vom Maſte vor; Sophokles wendet es, weil es feierlich klang und hierdurch eine Wirkung verſprach, im Oedipus Coloneus auf die Erinnyen an. Sophokles und Aeſchylus ſind hierin weit gegangen; Euripides iſt ſeiner proſaiſch-ſophiſtiſchen Natur nach hierin ſparſamer.

Eine zweite Gefahr lag in der Bildung neuer Wörter durch Com-

position oder Ableitung, ein Verfahren, zu dem die Griechen überhaupt, nicht bloß die tragischen Dichter, eine große Neigung hatten. So nennt Sophokles den Anker *νηὸς ἰσχάδα*, ohne zu bedenken, daß *ἰσχάς* bereits in der Sprache seine specielle Bedeutung hatte, eben so unglücklich ein anderer Dichter *νηὸς ἔκτορα*. Dieß ist nun jener sermo artificialis, von den Komikern zur Genüge durchgehechelt. Die Grammatik hat ihn zu erkennen und zu verfolgen, wenn sie aus den erhaltenen Denkmälern ein Bild ächter Gräcität wiederherstellen will.

Die Differenz zwischen der Kunst- und der Volkssprache war eine allmälig werdende; aber sie wurde doch so groß, daß es zur Erlernung jener des Unterrichtes bedurfte. Dieser Unterricht, welcher sich zuvörderst der Lectüre der alten Dichter zuwendete, war zuerst in sehr rohen Händen und sehr empirisch, bis endlich sich eine Wissenschaft der Grammatik bildete. Die Knaben lernten hier homerische Glossen, wie Wörter aus einer fremden Sprache; wer diesen Unterricht nicht gehabt hatte, konnte auch den Homer nicht lesen, der also viel eher ein Schulbuch als ein Volksbuch zu nennen ist. Wir haben eine Scene eines aristophaneischen Stückes, in der zwei ungleiche Brüder auftreten, von denen der eine über die Bedeutung gewisser homerischer Wörter ganz in Unkenntniß ist. Noch ergötzlicher ist eine Scene aus dem Komiker Straton bei Athenäus 9, S. 382, wo ein ehrlicher Athener weder von *μέροπες* noch von *μῆλα* noch von *δαιτυμόνες* noch sonst von Ausdrücken, die der Anfänger im Homer lernt, das Allergeringste weiß. Solche Scenen würden alle Pointe verlieren, wenn das Volk ohne Schulunterricht von diesen Dingen das Mindeste gewußt hätte. Wie das Volk, so ist aber auch die Schaar der ersten Erklärer ganz roh in diesen Dingen. Es ist kaum zu sagen, mit welcher Leichtfertigkeit die Erklärer vor Aristarch ihre Erklärung betrieben haben. Jenes *ἔδων* Ilias 9, 540, welches die erwähnten Interpreten ohne weiteres gleich *βλάπτων* setzten, mag als Beleg dienen.

Hieraus ergibt sich nun, wie viel Corruption durch diese Kunstsprache wie durch die Interpreten in die Sprache gekommen ist.

Wo werden wir demnach natürlicher, volksthümlicher Darstellung zu begegnen hoffen dürfen? wo wird es uns möglich sein, ein Bild von derselben zu gewinnen? Vom Dorischen und Aeolischen sind uns zu spärliche Ueberreste geblieben, um daraus die Volkssprache wieder herzustellen, wie sie in Lakonika und in Kreta, in Böotien und in Lesbos gelebt hat, hiervon so wenig, als man aus den umbrischen, osciſchen und etruscischen Trümmern eine Reconstruction der Sprache dieser Stämme unternehmen kann. Günstiger scheint es mit dem Jonischen zu stehen,

worin wir große und zusammenhängende Ganze besitzen. Aber wie bald zerrinnt diese Hoffnung! Wir finden auch hier, wenn wir die Fragmente der Dichter bei Seite lassen, nirgends ein Bild der Volkssprache, wie sie im Leben bestand, — wie sich ohne Zweifel in der langen Reihe der Jahrhunderte, in der mannigfaltigsten Berührung mit den Fremden, die Jas gebildet und umgebildet hatte. Denn wie Herodot und Hippokrates geschrieben haben, hat ohne Zweifel damals kein Mensch in ganz Jonien gesprochen; sie hängen ganz und gar von Homer ab, und, wie sie, wieder der späte Kappadocier Aretäus; ihre Sprache ist ganz der *sermo artificialis*, derselbe, den man, wenn man hierfür die rechte Empfindung hat, schon im Homer mit der Sprache ächter Natur vergleichen kann. Halte man nur die Worte der Andromache im sechsten Buche der Ilias mit denen im vierundzwanzigsten Buche zusammen.

Wir sind also auf die Werke der Attiker hingewiesen, und hier nun finden wir nicht etwa eine große Licenz, sondern einen sehr scharf und sehr bestimmt ausgeprägten Sprachgebrauch. Jede Abweichung von diesem Sprachgebrauche, sei es in der Wahl eines Wortstammes, sei es in der einer Endung, sei es in der Construction, sei es in der Verbindung und Stellung der Wörter, wurde von den Athenern sofort scharf empfunden, und Theophrast, der doch nach seiner eigenen und anderer Meinung das Attische sehr rein sprach, wurde auf dem Gemüsemarkte von einem Höckerweibe sofort als Ausländer erkannt. Es war ein Gefühl, wie es heutzutage etwa die Franzosen für ihre Sprache besitzen. Es erwächst nun die Aufgabe, sicher zu erkennen, was attisch sei, und hiernach denn eine kritische Musterung unserer Texte zu unternehmen. Der Verfasser lehrt nun an einigen Beispielen, wie mißlich jede Kritik sei, der diese sorgfältige Beobachtung des attischen Sprachgebrauches als Grundlage abgehe, und wie selbst Männer, wie Friedrich Jacobs, haben auf Irrwege gerathen müssen. Der attische Sprachgebrauch, dieß ist der Mittelpunct der Theorie des Verfassers, ist ohne alles Schwanken völlig sicher und entschieden ausgeprägt. So gehören z. B. das Präsens *παίω*, Futur und Aorist *πατάξω* und *ἐπάταξα*, ferner *πέπληγα*, *ἐπλήγην* und *πληγήσομαι*, endlich im Passiv *παίομαι* zusammen, und bilden ein Ganzes. Alle übrigen Formen, als da sind *ἐπατάχθην* und *ἔπληξα*, *πατάσσω* und *πατάσσομαι*, *πλήσσω* und *πλήσσομαι* und *πεπάταγμαι* sind unattisch; *παίσω* und *ἔπαισα* finden sich bloß bei Tragikern. Zu *εἰς δεσμωτήριον ἐμβάλλειν* gehört als Passiv *εἰς δεσμωτήριον ἐμπεσεῖν ὑπό τινος*, zu *πόλιν αἱρεῖν* nicht etwa *αἱρεῖσθαι*, sondern *ἁλίσκεσθαι* und *ἁλῶναι*, zu *ποιεῖν τινά τι-πάσχειν*, zu *τέθεικα* durchaus nur *κεῖμαι*; tödten ist attisch *ἀποκτεῖναι*,

ioniſch ἀποκτανέειν, das Paſſiv ἀποθανεῖν ὑπό τινος. Solcher Dinge nun gibt es unzählige, und die Beobachtung derſelben iſt unerläßlich, wenn auch nicht gerade ſchwer. Hiernach bedürfen Grammatik und Lexikon einer Reviſion; denn bis jetzt iſt unſer Griechiſch ein Miſchmaſch aus allen Dialekten und allen Zeitaltern, Richtiges und Falſches, Lebendiges und Todtes, Volks- und Kunſtſprache durch einander gemengt. Um ein Beiſpiel zu geben, ſo ſteht bei Lyſias in der Rede gegen Andocides: ὑπὲρ ἡμῶν καὶ θυσιάσει καὶ εὐχὰς εὔξεται. Nun wiſſen wir, 1. daß das attiſche Wort θύω, nicht aber θυσιάζω iſt, 2. daß die alten Handſchriften θυσιασουσι geben. Dieß letztere iſt natürlich corrupt, aber es führt zum rechten: O und Θ ſind verwechſelt, und die ächte Leſart iſt θυσίας θύσει.

Die zweite Commentatio handelt *de sinceritate græci sermonis in Græcorum scriptis post Aristotelem graviter depravata.*

Unwillen ergreift mich, beginnt der Verfaſſer, wenn ich das maſſenhafte Material betrachte, welches unſere gelehrteſten und berühmteſten Philologen aufzuhäufen pflegen, um damit eine Kenntniß der griechiſchen Sprache zu geben, ſtatt daß ſie jenen wohl vielmehr hätten ſichten und lichten ſollen. Unter dieſen Philologen ſteht in unſerer Zeit Lobeck obenan.

Die Aufgabe der Philologie und das Bedürfniß iſt nicht ſowohl das natürlich Geſchiedene zu verbinden, als das unnatürlich Verbundene zu ſcheiden und zu ſondern. Denn, der Verfaſſer wiederholt es mit Nachdruck, die griechiſche Sprache iſt nicht eine, ſondern eine vielfache, und es gibt in ihr eine Reihenfolge von Umgeſtaltungen, in denen endlich alle Reize der Jugend verſchwunden und die alten Züge bis zur Unkenntlichkeit entſtellt ſind. Wer dieſe Zeitalter verbindet, verbindet das Leben mit dem Tode, die Wahrheit mit dem Falſchen. Die Geſchichte der Philologie lehrt leider, wie wenig man an dieſe Scheidung gedacht habe, ſelbſt in den Autoren, welche die großen Meiſter ſich zu ihrer Behandlung ausgewählt haben. Hemſterhuſius, Wyttenbach, ja ſelbſt Bentley haben ihre Hauptthätigkeit den Spätgeburten griechiſcher Litteratur gewidmet. Die Folge davon iſt, daß die großen und ächten Werke derſelben den mittelmäßigen Köpfen überlaſſen ſind.

Mit dem Verluſte der Freiheit kommt die Corruption in die griechiſche Sprache: das Volk verliert das feine ſprachliche Gefühl, und für die Gelehrten ſchließt ſich alſo die Quelle ächter Darſtellung; nach Alexander hat niemand mehr gut und rein geſprochen. Es exiſtirt eine Aeußerung von Menander, er ſei mit einem Stücke fertig, er brauche

nur noch die Verſe zu machen. Hieraus erhellt die Flüchtigkeit, mit der er arbeitete; aber es fehlt ihm nicht bloß die Feinheit und Eleganz, ſeine Sprache auch iſt nicht mehr rein und gut attiſch, und er iſt dieſerhalb bereits von den alten Kritikern mitgenommen worden. Mit Philemon und den übrigen Komikern iſt es nun derſelbe Fall. Die Corruption beſchleunigt ſich; die Volksſprache geht jählings in ſolche Verderbniß, daß wer noch gebildet zu ſchreiben wünſchte, nicht mehr aus ihr ſchöpfen konnte, ſondern ſich an die Werke der Früheren halten mußte. Studium und Nachahmung ſind nunmehr die Quellen der Kunſt der Rede. Wie hat nun das Wort alt eine ganz andere Bedeutung erhalten! Sonſt iſt alt in der Kunſt gering geachtet, nun kommt es plötzlich zu hohen Ehren: *ἡ τῶν πεπαιδευμένων γλῶσσα* und *ἡ τῶν ἰδιωτῶν διάλεκτος* treten nun ganz und gar auseinander.

Plutarch hält es der Entſchuldigung bedürftig, daß Arat *τοῖς ἐπιτυχοῦσιν ὀνόμασι* geſchrieben habe. Polybius allein hat ſich über dieſe Sache hinweggeſetzt und ſo geſchrieben, wie man zu ſeiner Zeit ſprach, voll von Geringachtung gegen die Kunſtrednerei, die er an andern Hiſtorikern geißelt und der Würde einer großen und wahrhaften Geſchichtſchreibung ungeziemend erachtet. Ueber Dio Caſſius hat Niebuhr ſehr mit Unrecht geurtheilt, er ſchreibe in der Volksſprache. Dio hat ſelbſt eingeſtanden, er leſe die Attiker, und zwar zu ſprachlichem Behufe. Hätte er ſich nur immerhin an die Attiker noch mehr gehalten, und Formen wie *ἐσκευάδαται*, *διεκεχωρίδατο*, *ἐστολίδαται*, *οἱ - αὐτῷ* den Joniern überlaſſen. Der Verfaſſer gibt zum Beleg, wie weit Dio von natürlicher Sprache entfernt ſei, ein hübſches Beiſpiel, wo Auguſt in ſchlafloſer Nacht der theilnehmend fragenden Livia antwortet: *καὶ τίς ἂν ἐλάχιστον ἀπομερμηρίσειε* ꝛc., eine thörichte Nachahmung des Anfangs der Weſpen.

Dieſe Griechen nun haben von den Alten das Griechiſche in derſelben Weiſe lernen müſſen, wie die neueren Latiniſten das Latein von den Alten gelernt haben, nur daß wir bei unſerer Imitation einen geringeren Kreis von Formen, Ausdrücken und Wendungen uns anzueignen haben, und unſerem Bemühen ein wirkliches Verſtehen des Nachgeahmten zur Grundlage dient. Es iſt daher nicht zu verwundern, daß wir bei jenen Nachahmern, ſelbſt da, wo ſie ſich des Atticismus rühmen und den Nichtatticismus durchhecheln, überall Verſtößen gegen die Atticität begegnen. Fehler wie *κατεγνώσθη θανάτου*, Formen wie *ἐπαινέσω*, *γελάσω*, *ἀκούσω*, *ὀμόσω* gehören immer mehr zum Alltäglichen. Hier bedarf es alſo der Scheidung; die ächten Claſſiker werden bei ſcharfer Kritik, die das Unattiſche ausmerzt, bald eine

große und schöne Uebereinstimmung ergeben; man wird den Wust von Formen, Ausdrücken und Verbindungen aus den Zeiten der Corruption und falscher Imitation unbeachtet lassen dürfen, und die lernende Jugend auf jenen Kern ächter Atticität und wahrer Kunst hinweisen, wo es ihr nicht an einer Fülle bildender Elemente fehlen wird.

Die dritte Commentatio handelt *de auctoritate et usu grammaticorum veterum in explicandis scriptoribus Græcis.*

Der Verfasser geht auch hier von dem uns bereits bekannten Gedanken aus, daß die griechische Sprache bei ihrer langen Dauer sich vielfach umgestaltet habe. Es ist ein großer Uebelstand gewesen, daß man sie als eine sich gleiche angesehen, und ihre Werke gleichen Studiums gewürdigt hat. Wer diese späten Productionen der Litteratur ohne Widerwillen zu lesen vermag, dem fehlen die Organe, um die hohe Anmuth der classischen Grăcität zu empfinden.

Das Verderben in der Sprache hat früh angesetzt, aber es hat sich erst vollendet mit dem Untergange der Freiheit; die Schärfe des Geistes, die Feinheit des sprachlichen Gefühles, die Kraft der Production schwinden, so wie jener belebende Odem erlischt. Sofort wird auch das Alte als das Gute empfunden, die Schriften der Alten werden gesammelt, studirt, erklärt und nachgeahmt, und Mittelpunct der Jugendbildung. Es ist unglaublich zu sagen, wie rasch gewisse Worte dem Volke unverstandene werden. In den Zeiten des Lysias hätte man die solonischen Gesetze ohne weiters nicht mehr verstanden. So wurde nunmehr die Erklärung der Classiker in Commentaren und Lexicis ein Bedürfniß und das Geschäft der Grammatiker. Diesen Grammatikern widmet der Verfasser nun seine Betrachtung. Er ist weit davon entfernt zu verkennen, wie viel Werthvolles sie bringen; aber er, der ihnen selbst so viel Thätigkeit gewidmet hat, ist eben so befugt wie befähigt, vor den Hindernissen zu verwarnen, welche sie dem Verständniß der Autoren selber bereiten können, und die Werthschätzung derselben in die rechten Schranken zu weisen. Was er behauptet, sind diese vier Puncte:

1. es ist ihnen ohne Zeugen kein Glaube zu schenken, denn sie haben erwiesen Albernheiten jeder Art ohne Ueberlegung und Urtheil aufgenommen;
2. sie sind vielfach durch falsche Lesarten zu Irrthümern veranlaßt worden;
3. sie sind größtentheils urtheilslose und ungelehrte Leute gewesen; der Schein einer großen Belesenheit ist ein sehr täuschender;
4. sie sind mit der alten Grăcität so unbekannt gewesen, daß man

die Fehler nahmhafter Grammatiker in dieſer Beziehung heutzutage keinem Anfänger verzeihen würde.

Der Verfaſſer bietet für dieſe Sätze ſeine Belege dar. Der Name Grammatiker hat ſchon im Alterthume nicht den beſten Klang. Bekannt iſt die Stelle des Athenäus: *εἰ μὴ ἰατροὶ ἦσαν, οὐδὲν ἂν ἦν τῶν γραμματικῶν μωρότερον.* Aber den Athenäus ſelbſt trifft dieß Wort. Ephorus ſoll erzählt haben, Dercyllidas ſei wegen ſeiner Schlauheit *σκύφος* genannt worden. Athenäus verbindet damit eine weitläufige Erörterung über dieſen Ausdruck. Was hat aber *σκύφος* mit Schlauheit zu thun? Es iſt offenbar K mit IC verwechſelt, und *Σίσυφος* zu leſen, wie auch ſonſt *κ* und *ισ* vertauſcht und *ἄριστοι* für *ἄρκτοι*, *ἄρκτοι* für *ἄριστοι*, *ἄκωπος* ſtatt *Αἴσωπος*, das monſtröſe *κεισιβδηλευμένοι* für *κεκιβδηλευμένοι* geſetzt iſt. Solche Beiſpiele von Leichtfertigkeit gibt es bei allen Grammatikern in Menge. Sie ſind mit bekannten Dingen unbekannt, ſie erklären das Allertrivialſte, ſie übergehen, was der Erklärung bedürfte, und ziehen Dinge, die nicht zur Sache gehören, mit den Haaren herbei; ſie compiliren die Bücher anderer auf eben ſo unvollſtändige wie unverſchämte Weiſe. Selbſt die beſten und wichtigſten unter ihnen, wie z. B. Pollux, ſind nicht beſſer als die andern.

So hatte in Athen ein kleines Mädchen aus dem Tempel etwas geſtohlen; um ihre Zurechnungsfähigkeit zu ermitteln, hielt man ihr eine *κόρη* und ein Vierdrachmenſtück vor; ſie griff nach dem letzteren und wurde daher für ſchuldig erklärt. Pollux macht aus der *κόρη* eine Münze; es iſt aber ohne Zweifel eine Puppe, wie jene *παρθένοι* bei Euripides, die auch im neueſten Paſſow noch als Münzen figuriren.

Natürlich bieten uns dieſe Grammatiker auch Perlen, aber wie entſtellt! Der Verfaſſer wählt zum Beleg jenes Kypſelidenepigramm bei Suidas, welches auf einem Weihgeſchenk in Olympia ſtand. Dieß lautet bei Suidas: *αὐτὸς ἐγὼ χρυσοῦς σφυρήλατός εἰμι κολοσσός, ἐξώλης εἴη Κυψελιδῶν γενεά*, offenbarer Wahnſinn! Zufällig können wir nun noch nachweiſen, daß Suidas dieſes Diſtichon gleich viel anderem aus Photius hat, wo der erſte Vers lautet: *εἰμὶ ἐγὼ χρυσοῦς σφυρήλατός εἰμι κολοσσός.* Suidas hat das doppelte *εἰμί* nicht verſtanden, und für das erſtere suo Marte *αὐτός* geſchrieben. Natürlich iſt das erſtere *εἰμί* falſch, aber es weiſt auf die wahre Lesart *εἰ μή* wodurch nun das ganze Epigramm einen Sinn bekommt.

Bei Diogenes iſt ein Gebot des Bias: *οἰκέτην πάροινον μὴ κόλαζε, δόξεις γὰρ μεθύειν.* Dieß iſt abſurd, aber doch leicht zu heilen, indem wir ſtatt *πάροινον* ſchreiben *παρ' οἶνον.* So wie nun

aber ein gedankenloſer Grammatiker ſtatt *πάροινον* ſchreibt *μέθυσον*, wird die Wunde unheilbar.

Bei Herodot haben die Könige in Sparta die Sorge *πατρούχου παρθένου πέρι*. Es handelt ſich um eine Erbtochter, die keinen Vater mehr hat, um, attiſch zu reden, eine *ἐπίκληρος*. *Πατροῦχος* kann dagegen nur genannt werden, wer einen Vater hat. Die Grammatiker haben gleichwohl *πατροῦχος* = *ἐπίκληρος* gefaßt, und ſo iſt es von Timäus zu Photius und von Photius zu Suidas gekommen. Man würde ſehr fehl gehen, wenn man ſich durch die Zahl der Namen imponiren ließe. Es iſt zu leſen *παμοῦχος*, ein Mädchen, das ein *πᾶμα*, ein Erbgut, beſitzt.

Dieß iſt nun zugleich ein Beleg für die Art und Weiſe, in der die Grammatiker ihr Compilationsgeſchäft treiben. So ſteckt nun Heſychius voll Fehler, wie Bentley zuerſt offen dargelegt und andere ſchon vor ihm geahnt haben. So iſt es auch mit dem vielgeprieſenen Harpokration: er hat nicht allzuviel Mühe mit ſeiner Arbeit gehabt; das meiſte hat er aus Didymus abgeſchrieben, einiges aus Diogenian hinzugethan; wo er dieſe Führer verläßt, geräth er in Irrthümer jeder Art, oder gibt Lappalien, die keiner Erklärung bedurften. Der Verfaſſer gibt auch hiefür Beweiſe. Dieſe Auctoritäten alle müſſen fallen, müſſen wenigſtens aufhören, den Zugang zu den ächten Werken der Atticität zu verſperren. So viel ſieht Jeder, daß der Verfaſſer auf eine neue Bahn der Philologie hinweiſt, und daß, wenn er mit ſeinem Worte durchdringt, was Gott geben wolle, eine verjüngte Philologie erſtehen wird.

Der Verfaſſer hat ſich aber nicht begnügt, in der Theorie ſeine Anſichten begründet und die neue Richtung der Kritik angebahnt zu haben. Er hat bald nachher in ſeinen, Leyden 1854 (428 S.) erſchienenen

Variæ Lectiones quibus continentur observationes criticæ in scriptores Græcos

hierzu einen praktiſchen Commentar geliefert. Das Urtheil nicht bloß des großen Haufens, ſondern auch gebildeter und einflußreicher Perſonen über Nutzen und Nothwendigkeit der Kritik und einer kritiſchen Bildung, ſagt er, iſt heut nicht günſtiger, als es vor hundert Jahren war, da Ruhnken ſein Elogium des großen Hemſterhuſius ſchrieb. Als vor einigen Jahren in Holland die Rede davon war, die Univerſitäten auch einer geringeren geiſtigen Reiſe zu öffnen, hörte man auch das Wort: es bedürfe der höheren Kritik für die Studirenden nicht. Unſer Verfaſſer gehörte zu den Vorkämpfern einer wahrhaften geiſtigen Bil-

dung. Er hat ſeitdem, mit Männern wie Bake und Geel verbunden, den philoſophiſchen Studien und beſonders der Kritik eine Entwickelung und ein Leben gegeben, von dem in der Mnemoſyne bereits glänzendſte Zeugniſſe vorliegen. Er ſpricht es auch hier aus, daß, ob höhere oder niedere Kritik, für die geiſtige Bildung nichts verderblicher ſei, als wenn die Fähigkeit zu urtheilen und das Wahre zu finden, ungeweckt und ungeübt bleibe, und die Jugend ſich gewöhne, Falſches und ſelbſt Abſurdes zu ertragen, zu verſtehen und in Blödſinn zu bewundern. Es gibt, ſagt er, auch unter uns Leute, die, wenn ſie dreißig Jahre Mumpsimus geſagt haben, ſich durch keine Vorſtellungen davon abbringen laſſen, es mit Sumpsimus zu vertauſchen.

Für ſeine Schüler zunächſt hatte Cobet dieſe *Variæ Lectiones* beſtimmt, kritiſche Studien, wenn auch nicht ohne ein inneres Band, doch weſentlich in fragmentariſcher Form, nicht flüchtige Einfälle, ſondern auf einer feſten Ueberzeugung ruhend, und, wo ſie auch nicht Zuſtimmung erhalten ſollten, gleich denen Bentley's, durch ihre Methode bildend und durch ihre geiſtige Friſche belebend. Ich muß die Leſer einladen, ſelbſt zu verſuchen, wie gewaltig Cobet mit ſich fortzureißen, bei ſcheinbar dürren Partieen zu feſſeln, und durch das Einzelne wie durch das Ganze zu neuen Studien zu treiben vermag. Ich trage kein Bedenken, dieſe Variæ Lectiones, verbunden mit den vorhergehenden theoretiſchen Schriften Cobet's für epochemachend zu erklären.

Was die kritiſche Schule Cobet's auszeichnet, ſind beſonders zwei Dinge, 1. daß ſie auf eine gründliche paläographiſche Kenntniß dringt, ohne welche allerdings weder die kritiſchen Verſuche anderer zu würdigen noch eigene zu unternehmen ſind, 2. daß ſie auf ſcharfe Erkenntniß eines beſtimmten Sprachgebrauchs, hier zunächſt des attiſchen, ſich ſtützt und hinſtrebt, ihn, der ſo ſcharf, ſo fein, ſo ſicher ausgeprägt war, wieder herzuſtellen und in die Texte zurückzuführen ſucht, aus denen er durch die Flüchtigkeit oder Unwiſſenheit der Abſchreiber verloren gegangen war. Hierin iſt es nun, wo er zur deutſchen Philologie in einen Gegenſatz tritt. Während der Verfaſſer mit dieſen Arbeiten beſchäftigt war, erſchienen der Alciphron von Meineke, und der Lucian von Bekker. Beide Bücher, wie verdienſtlich ſie auch ſind, ließen gerade das vermiſſen, was Cobet fordert und erſtrebt, und entbehrten, indem ihnen die Richtung auf Atticität fehlte, eines rechten Principes für die Kritik. Der Verfaſſer wandte ſich daher ihnen zu, und benutzte den von ihnen dargebotenen Anlaß, um zu zeigen, was *Ἀττικῶς*, was *Ἀττικιστί* ſchreiben heiße. In das Einzelne kann

ich — der Raum verbietet es — nicht folgen; noch weniger will ich den harten und ſtrengen Tadel, den er über die deutſche Philologie und ihre Meiſter ausſpricht, hier wiederholen.

Man hat Cobet den Vorwurf eines einſeitigen, beſchränkten und pedantiſchen Purismus gemacht. Ich glaube, nicht ganz mit Unrecht. Aber das wird er erreichen, daß unſere Philologie in ihrer Baſis ſicherer, in ihrem Ziele ſchärfer und in ihrem Verfahren methodiſcher und rationeller werde, als ſie es bis jetzt geweſen iſt.

C.

Lehrbücher und Hilfsmittel für den lateiniſchen und griechiſchen Sprachunterricht.

Vielleicht zu keiner Zeit ſind ſo viele Hilfsmittel für den Unterricht in der lateiniſchen und griechiſchen Sprache, namentlich auch für den Elementarunterricht theils erſchienen, theils verbraucht worden, als in den letzten Jahren: jeder Vierteljahrskatalog bringt ein anſehnliches Verzeichniß neuer für dieſen Unterrichtszweig erſchienener Schriften, und in den Programmen findet man für die verſchiedenen Stufen Lehr- und Hilfsbücher in immer wachſender Zahl eingeführt. Indem ſich dadurch auf der einen Seite ein erfreuliches Streben kundgibt, die Aufgabe des Unterrichts immer gründlicher zu erfaſſen und unbeſchadet der Gründlichkeit immer mehr zu erleichtern und zu beſchleunigen, ſo dürfte es auf der andern Seite immerhin problematiſch erſcheinen, ob die Methode im Allgemeinen einen der Anzahl der verfügbaren Hilfsmittel entſprechenden Fortſchritt gemacht habe. Dieſelben beſtreben ſich zwar insgeſammt, das Sprachmaterial überſichtlich und faßlich darzuſtellen, zugleich auch eine ſofortige Verwendung desſelben anzubahnen; zuvor aber hat die Schule eine andere wichtige und ſchwierige Aufgabe zu erfüllen, nämlich das Einlernen und Behalten des Stoffes zu vermitteln. Dafür leiſten nun die gedruckten Hilfsmittel in der Regel wenig; auch die Ueberſetzungsübungen, die ſich in den meiſten finden, ſind wenigſtens in den Dingen, die ſich noch weſentlich auf die Form erſtrecken, nicht ausreichend, weil das Gleichartige zu oft wiederkehrt, und die Uebung bald ein mechaniſches Gepräge annimmt. Das Abhören des Paradigma nach allen Seiten, die Geduld und Energie des Lehrers können zunächſt nur bewirken, daß das Eingelernte feſtſitzt und unverlierbares Eigenthum wird; nur wo Energie in der Einübung des Paradigma mit der wohlgeordneten Anwendung desſelben an dem Ueberſetzungsſtücke Hand in Hand geht, wird der Beſitz des Erlernten

geſichert. Der Schüler freut ſich ſicherlich eben ſo ſehr ſeines geiſtigen Beſitzes, wenn er durch fleißiges und raſches Abhören in mannigfaltiger Abwechslung, als wenn er durch eine langſame oder, wie geſagt, leicht in's Mechaniſche übergehende Anwendung am Ueberſetzungsſtück ſich desſelben bewußt wird; bei den Uebungen am Paradigma herrſche in den Claſſen immer die größte und lebhafteſte Betheiligung. Es ſoll nicht geſagt ſein, als würde die von uns als ſehr weſentlich bezeichnete Uebung durch die Ueberſetzungsübung beeinträchtigt; aber es liegt die Gefahr nahe, daß durch die letztere die Wichtigkeit der erſteren geringer geachtet werde, als es ſein darf, indem vielleicht der Lehrer raſcher zu den Ueberſetzungsübungen übergeht und ſich zu der oft getäuſchten Hoffnung verleiten läßt, daß das, was beim Abhören des Paradigma nicht ganz ſicher war, durch die nachfolgenden Ueberſetzungsübungen ſich nachholen und befeſtigen laſſen werde; ſie geben auch ſelbſt dem Schüler zu viel Veranlaſſung zu einer gewiſſen Zuverſichtlichkeit und Bequemlichkeit, da es ihm ſehr leicht wird, nachzuſchlagen und ſeiner Unſicherheit oder Unkenntniß eine Brücke zu ſchlagen. Referent hält ſehr viel auf genauſtes Auswendiglernen und promptes Reproduciren in den Formſachen, auch hinſichtlich der gewöhnlichen ſyntaktiſchen Regeln; das bloße Begreifen und Verſtehen reicht nicht aus und führt nicht ſelten zu einer gewiſſen Zerfahrenheit; das Kind weiß das, was es begriffen hat, noch nicht auf die Dauer, ihm iſt auch die Form nöthig, ſelbſt die ſtereotype.

Im Nachfolgenden ſollen eine Reihe theils neuer, theils in neuen Auflagen erſchienener Lehr- und Uebungsbücher für den betreffenden Unterricht beſprochen worden, die theils für verſchiedene Bildungsſtufen berechnet, theils auch nach verſchiedenen Grundſätzen ausgearbeitet ſind.

1. Elementarbuch der lateiniſchen Sprache von Dr. H. Schmidt, Director des Gymnaſiums zu Wittenberg. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Neuſtrelitz. Barnewitz, 1854. 8°. 223 S.

Die zweite Auflage dieſes Elementarbuches erſcheint nach des Herrn Verfaſſers Angabe in einer Geſtalt, die mit der früheren nur noch die Grundlage gemein hat, ſonſt aber faſt durchweg von derſelben verſchieden iſt. Es enthält Ueberſetzungsbeiſpiele und Vocabularium, nach einem ſtreng geordneten grammatiſchen Gange. Um den wohl überdachten, dem kindlichen Verſtändniſſe angemeſſenen, methodiſch fortſchreitenden Gang des Buches einigermaßen zu veranſchaulichen, laſſen wir die Ueberſchriften der einzelnen Abſchnitte folgen. Vorausgehen Vorübungen, enthaltend Subſtantiva der erſten und zweiten Declination, und Adjectiva auf

us, a, um und deren Verbindung durch est und sunt, und zwar zunächst Subſtantiva, deren Genus in beiden Sprachen gleich, dann ſolche, deren Genus verſchieden iſt. Dann im grammatiſchen Curſus: Sätze und kleine zuſammenhängende Leſeſtücke für die erſte, zweite und dritte Declination mit Berückſichtigung der verſchiedenen Genera, dann für die vierte und fünfte Declination, Leſeſtücke über alle Declinationen, für Adjectiva und deren Gradation, Numeralia, Pronomina, für die vier regelmäßigen Conjugationen mit Berückſichtigung der Perfect- und Supinſtämme, gemiſchte Beiſpiele aus allen Conjugationen. Auf einfache Sätze folgen bei den einzelnen Abſchnitten zuſammenhängende Leſeſtücke; in den folgenden Abſchnitten für die Verba mit unregelmäßiger Conjugation, Deponent., verba anomala, ſind nur zuſammenhängende Leſeſtücke gegeben; als Anhang folgen Gedenkverſe, Herameter und Pentameter, ebenfalls nach den Declinationen und Conjugationen geordnet. Nun folgt das Vocabularium, das nach dem angegebenen Gange der Ueberſetzungsſtücke eingerichtet iſt, ſo daß daſſelbe parallel mit der Grammatik und den Ueberſetzungsübungen gebraucht werden kann und ſoll. In der zweiten Abtheilung ſtehen Sätze und Leſeſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche in einer der erſten Abtheilung vollkommen entſprechenden Anordnung. Alles in dem Buche iſt überſichtlich, wirkſam, und in die Augen fallend angelegt; für ſchwierige Fälle, und da wo die jungen Lateiner häufiger anſtoßen, ſind die Beiſpiele zahlreicher; die Leſeſtücke haben beſondere Ueberſchriften; beſonders iſt Papier und Druck ſehr ſchön, und Raumerſparniß iſt nicht ängſtlich und engherzig beobachtet: auch ein Gegenſtand von pädagogiſcher Bedeutung.

2. Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche für die erſten Anfänger. Nebſt einer Anzahl leichter Fabeln, Erzählungen und Geſpräche, von E. Bonnel, Director am Friedr. Werd. Gymn. Fünfte vermehrte und verbeſſerte Auflage. Berlin, Enslin, 1854. 187 S.

Dieſes in fünfter Auflage vorliegende, ebenfalls für die Einübung der bloßen Formenlehre beſtimmte, aber nur Beiſpiele zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen enthaltende Uebungsbuch unterſcheidet ſich, wie das vorher genannte Schmidt'ſche, inſofern von der Mehrzahl der für den erſten Anfang beſtimmten Lehrbücher, daß es nicht zugleich mit den erſten Leſeübungen auch die Einübung der wichtigeren, beſonders der von der deutſchen Grammatik abweichenden Regeln der Syntax verbindet. Durch dieſe doppelte Rückſicht, meint Herr B., entſtehe beim Anfänger Verwirrung, der eben eher vor dem ſyntaktiſch Abweichenden zu bewahren ſei und nur mit der fremden Form vertraut gemacht werden müſſe. Derſelbe hat in ſeinem Uebungsbuche eine große Anzahl theils aus ein-

fachen, theils aus zuſammengeſetzten Sätzen beſtehender, für zwei Curſen ausreicher Beiſpiele zuſammengeſtellt über das ganze Gebiet der Formenlehre, und an paſſenden Stellen kleine Erzählungen, Geſpräche u. ſ. w. eingeſchaltet, unter ſteter Verweiſung auf den Auszug aus Zumpt's lateiniſcher Grammatik. Beſonders iſt darauf Bedacht genommen, die verſchiedenartige Bildung der Perfecta und Supina der dritten Conjugation durch zahlreiche Beiſpiele und deren Ueberſetzung einzuprägen. Der Herr Herausgeber verlangt aber auch, daß nach vorausgehendem Verſtändniſſe einzelne Stücke von den Schülern auswendig gelernt und zu mündlichen und ſchriftlichen Uebungen verwendet werden: dadurch werde ein beſonderes Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche überflüſſig, obwohl er dieſe Uebung auch auf der unterſten Stufe überhaupt und in ihrer Beſchränkung auf die Einübung der Formenlehre nicht gänzlich zu verwerfen ſcheint. Unter dem Texte ſtehende Bemerkungen und ein Wörterregiſter unterſtützen den Schüler. Druck und Papier ſind gut.

3. Methodiſches Lehrbuch der lateiniſchen Sprache, zunächſt für die unteren Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen, von Dr. E. Born. Berlin, Amelang, 1854. 316 S.

Dieſes Lehrbuch enthält zunächſt die Formenlehre mit ſehr zahlreichen, meiſt anſprechenden Beiſpielen, mit untergeſetzten Vocabeln und doppeltem Wörterverzeichniſſe. In die Formenlehre ſind ſodann einfache ſyntaktiſche Regeln einverwebt; die meiſten derſelben ſind zweckmäßig angebracht, andere ſind gar nicht am Orte, zu ſpeciell oder vorgreifend, z. B. § 57 über per bei einer ununterbrochenen Zeitdauer, oder zu mechaniſch, vergl. §§ 61, 42, 53. Die Folge der einzelnen Theile der Grammatik iſt etwas deſultoriſch; ſo folgen von §§ 7 bis 25: das Subſtantiv und ſein Geſchlecht, die Declination des Subſtantivs, erſte Declination, Abweichung der erſten Declination im Dativ und Ablativ auf abus, griechiſche erſte Declination; zweite Declination, Adjectiva der erſten und zweiten Declination, Verbindung des Adjectivs mit dem Subſtantiv, abweichender Genitiv auf ius; der einfache Satz, Ausſageweiſe, die Zeit, Stammformen des Zeitwortes, das Hülfszeitwort esse, Compoſita von esse; Ableitungen vom Perfect; vierte, fünfte, dritte Declination u. ſ. w. Man begreift nicht, warum in dieſem Buche die §§ 1—6 (die lateiniſchen Buchſtaben, Ausſprache derſelben, Quantität, Accent, Orthographie, Eintheilung der Wörter) vorausgeſchickt ſind, da dieß Alles füglich erſt in einem zweiten Curſus nachgetragen werden kann. Einem Knaben, dem faſt noch das Leſen lateiniſcher Wörter Schwierigkeiten macht, mag ſchier die Luſt vergehen, wenn er von allem Anfang an den Accent einer langen

Reihe von Wörtern bestimmen soll, S. 4 und 5. Wir begreifen nicht, warum die Folge der Declinationen 1, 2, 4, 5, 3 leichter sei, als die gewöhnliche; es ist ja nicht schwer, dem Kinde begreiflich zu machen, wie die vierte sich zur dritten verhält. Die Regel § 10 über den Dativ auf abus in ihrer Ausdehnung auf die angeführten Wörter ist, im Grunde genommen, falsch. Beispiele über die erste griechische Declination fehlen. Im ganzen Buche herrscht für die unterste Stufe etwas zu viel Terminologie; gereimte Regeln finden sich in ziemlicher Anzahl, die wir überhaupt, und namentlich in unserm Buche bei einer für die betreffende Bildungsstufe unangemessenen Länge und Ausführlichkeit nicht billigen. Von Seite 88 an stehen alle vier Conjugationen neben einander, und zwar alle Formen und Tempora auf einmal. Das wird Verwirrung geben. Besser wäre es wohl, wenn einzelne Tempora getrennt nach den verschiedenen Conjugationen mit den nöthigen Uebungsbeispielen vorausgeschickt worden wären, und dann erst die vollständige Zusammenstellung folgte. Die nachfolgenden Beispiele setzen voraus, daß der Schüler sämmtliche vier Conjugationen auf einmal lerne, oder wenigstens je ein actives und passives Tempus aller vier Conjugationen. Die Beispiele über die temp. act. und pass. stehen jedesmal durch- oder nacheinander; gut wäre es, wenn auch Beispiele über Formen aufgestellt wären, die häufig vom Anfänger verwechselt werden, z. B. præs. pass. und fut. act. Die Präpositionen, welche den Ablativ regieren, sind aus praktischen Gründen vor denen, die den Accusativ erfordern, zu lernen. Warum soll der Knabe nicht erfahren, worin die sogenannte Unregelmäßigkeit bei fers, fert ꝛc. besteht? Ueber die Verba mit abweichenden Perfect- und Supinstämmen fehlen die Uebersetzungsbeispiele. Uebrigens soll durch die obigen Ausstellungen dem Buche Brauchbarkeit nicht abgesprochen werden.

4. Erstes Regel- und Uebungsbuch für das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische.
5. Deutsch-Lateinisches Uebersetzungsbuch: Geschichte Roms enthaltend. Zweite verbesserte Auflage, von Dr. R. W. Fritzsche. Leipzig, Fritzsche.

Die beiden genannten Bücher sind zusammen in einem Bande ausgegeben, obgleich das erstere vom Jahre 1848, das zweite von 1854 datirt. Ueber das erstere wollen wir nichts weiter bemerken, als daß der Anfänger sich erst durch einen Wust von Regeln durchzuarbeiten hat, ehe er zum Beispiele gelangt, und daß mit den allerunerquicklichsten, den Genusregeln, der Anfang gemacht wird. Das Buch würde nur dann brauchbar sein, wenn die nachfolgenden Beispiele so geordnet wären, daß sie auf einzelne Regeln angewendet werden könnten.

Das deutsch-lateinische Uebersetzungsbuch, Nr. 5, bietet einen sehr zweckmäßigen Stoff, die Geschichte Roms bis auf Octavian, in einfacher,

anſprechender Form. Der Herr Verf. beſtimmt es für ſolche Schüler, welche in der Formenlehre fertig ſind und außerdem auch einige Begriffe vom Satze mitbringen, und die überdieß bei gegebener Vorſchrift die ablat. absol. und den accus. c. inf. mechaniſch zu geſtalten wiſſen. Unterſtützt wird der Schüler durch untergeſtellte Bemerkungen und durch ein angehängtes Wörterbuch.

6. Aufgaben zur Einübung der lateiniſchen Syntax. Von Dr. A. Lenz. Graudenz, Röthe, 1854. 138 S. 8°.

Dieſes Buch enthält eine ziemlich reichhaltige Sammlung zweckmäßiger und meiſt anſprechender Beiſpiele zur Einübung der ſyntaktiſchen Regeln durch mündliche und ſchriftliche Uebungen, in zwei Curſen. Die Beiſpiele enthalten entweder hiſtoriſche Thatſachen, oder ſittliche Vorſtellungen des Alterthums. Referent will hierbei die Bemerkung anknüpfen, daß Beiſpiele, in denen Namen, welche dem Schüler noch nicht geläufig ſind, vorkommen, beſonders bei extemporalen Uebungen nicht zweckmäßig ſind, weil ſie die Aufmerkſamkeit des Schülers von der Hauptſache, der Anwendung der Regel, abziehen und denſelben ſogar ängſtlich machen.

Die Regeln ſelbſt ſind in kurzer und klarer Faſſung den Beiſpielen vorangeſtellt; in der Faſſung und Anordnung derſelben glauben wir beſonders einen Anſchluß an Siberti zu finden. S. 33 iſt der Ausdruck „afficirte Perſon“ wohl noch nicht verſtändlich; S. 8 fehlen die Bedeutungen zu den Präpoſitionen, wo die Angabe derſelben noch nöthiger war, als S. 40. Die Art und Weiſe, wie die Wörter untergeſtellt ſind (es ſtehen nämlich die zu einem Satze gehörigen 4 bis 6 lateiniſchen Wörter unmittelbar neben einander), dürfte Verwechslungen veranlaſſen. Es hat uns ſcheinen wollen, als ſei der Uebergang vom Leichteren zum Schwereren, namentlich der Uebergang vom erſten Curſus zum zweiten, etwas raſch und ſchwierig. Auch können wir die am Schluſſe des Vorwortes ausgeſprochene Anſicht: daß es unzweckmäßig ſei, die Beiſpiele ſo einzurichten, daß in denſelben nur gerade die einzuübende oder die bereits eingeübte Regel vorkomme, nicht durchgehends und als gültige Norm billigen. Wo Schwierigkeiten für den Anfänger vorhanden ſind, müſſen ſie allerdings ſo lange fortgeräumt und ausgeſchieden werden, bis derſelbe zu deren Bewältigung vorbereitet iſt; das „planmäßige Ebenen der Schwierigkeiten“ beſteht doch gerade in einem planmäßigen Vorbereiten für dieſelben, in einem allmäligen und methodiſchen Hinleiten zur Ueberwältigung deſſelben am rechten Orte.

7. Wörterbuch zu Arrian's Anabasis mit besonderer Rücksicht auf Eigennamen und Sacherklärung ausgearbeitet von A. Weise. Leipzig, Hahn, 1854. 8°. 246 S. 25 Sgr.

Die Herausgabe eines Specialwörterbuchs für Arrian's Anabasis ist ein verdienstliches Unternehmen, da bis jetzt, so viel wir wissen, für diese Schrift ein Wörterbuch nicht vorhanden, und das historische Verständniß derselben überhaupt ziemlich schwierig ist. Während wir demnach anerkennen, daß der Herr Herausgeber einem Bedürfnisse entgegenkommt, und daß sein Buch manche empfehlenswerthe Seiten hat, können wir es doch nicht bergen, daß es ebenso im sprachlichen wie im historischen Theile an einer gewissen Breite und Umständlichkeit leidet, welche nicht nur viel Raum wegnimmt und das Buch vertheuert, sondern auch überhaupt die Zwecke der Bildung nicht wesentlich fördert. In den sprachlichen Artikeln ist zu viel Grammatisches aufgenommen. Wozu hat denn ein Schüler seine Grammatik, wozu hat er bis zur Secunda tüchtig Formenlehre treiben müssen, wenn bei den unregelmäßigen Zeitwörtern, bei πλέω und πνέω, bei βαίνω und φέρω ꝛc. die einzelnen Zeiten noch einmal aufgeführt werden, oder bei μή die Lehre über diese Negation ziemlich ausführlich angebracht wird? Es mangelt dem Buche der kurze, knappe, präcise Ton, der, namentlich für einen Secundaner, bildend sein muß. In gleichem, ja noch auffallenderem Verhältnisse findet sich die gerügte Breite bei den sachlichen Artikeln, bei Eigennamen, historischen, geographischen Wörtern; man vergleiche z. B. πρόξενος, wo ein Stückchen griechisches Staatsrecht mitgetheilt wird, μήν, wo die zwölf Monate aufgezählt werden, Ἀσία, wo umständlich die Grenzen, die den Griechen bekannten Theile, die sonstigen Eintheilungen des Erdtheils angegeben werden, vgl. φάλαγξ. Das Specialwörterbuch zu einem Schriftsteller, der in einer Oberclasse gelesen wird, hat im Wesentlichen nur das zu geben, was der Schüler sonst nicht, oder nur mit großer Mühe finden würde, und was er zum unmittelbaren Verständnisse der Stelle braucht, also außer Angabe der allgemeinen Bedeutungen eines Wortes die dem Schriftsteller eigenthümlichen Besonderheiten und die Erläuterung besonders schwieriger Stellen in sprachlicher und sachlicher Beziehung. Die dem Verf. eigenthümliche Breite und Redseligkeit rächt sich auch ziemlich bitter, wo z. B. unter Κύδνος als beiläufige Bemerkung angeführt wird, Friedrich Barbarossa sei in diesem Flusse ertrunken: freilich eine ziemlich unschädliche Angabe, da jeder Secundaner dieselbe leicht in den ihm wohlbekannten Kalykadnus (Saleph) corrigiren wird. Auch andere Angaben sind schief oder falsch. So heißt es unter Κέλται: „zu Cäsars Zeit lagen die Wohnsitze der Kelten zwischen der Garumna, Sequana, dem Ocean u. s. w.,

ſpäter finden ſie ſich ſelbſt in Spanien"; d. h. doch wohl: ſpäter als Cäſar, denn ein anderes Beziehungswort iſt nicht vorhanden; nun aber iſt es allbekannt, daß ſchon 500 Jahre vor Chr. Kelten ſelbſt in dem äußerſten Weſten von Spanien erſchienen. Die Böotier werden als ungebildet und tölpelhaft bezeichnet, weil ſie Ackerbau trieben und vom Verkehre mit dem Auslande abgeſchloſſen waren. Der maſſive Ausdruck paßt füglich nicht in ein Schulbuch und iſt unrichtig; vgl. Dietſch, Lehrbuch der Weltgeſchichte I, 68: „Die feuchte neblichte Luft wurde ſchon von den Alten als Grund größerer geiſtiger Schwerfälligkeit und Langſamkeit genannt, obgleich das Volk zu Zeiten ganz Griechenland geiſtig überragende Männer hervorbrachte."

8. Aufgaben zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Griechiſche zur Einübung der griechiſchen Syntax von Dr. L. Freeſe. Stralſund, Löffler, 1854. 103 S.

Die hier bezeichneten Aufgaben bieten einen anſprechenden, der alten Geſchichte entnommenen Inhalt, ſind für Secundaner bearbeitet und ſetzen demnach die Kenntniß der geſammten Formenlehre und der vorzüglichſten Regeln der Syntax voraus, ſind mit ausreichender Phraſeologie und ſonſtigen ſprachlichen Hinweiſungen meiſt in Form der Frage verſehen, und ohne beſtimmte Berückſichtigung einer beſtimmten Folge der grammatiſchen Regeln, auch ohne Verweiſung auf eine einzelne Grammatik, aber nach der Schwierigkeit der Ueberſetzungsſtücke geordnet. Dem Buche iſt eigenthümlich, daß der Schüler durch die untergeſtellten Bemerkungen Anleitung zur Wortbildung und ſomit zu immer größerer Bereicherung ſeines Wörterſchatzes erhält. Das Buch wird ſich Freunde erwerben.

9. Lateiniſch-deutſches Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymnaſien ꝛc. Von Dr. G. Mühlmann. Leipzig, Reclam. 170 S. 12°.

Der Herr Verf. geht von der Anſicht aus, daß der Schüler, ehe er ein größeres Lexikon in die Hände bekomme, ſich für den Gebrauch und das Verſtändniß desſelben durch ein kleineres vorbereiten müſſe. Ob nun für eine ſolche Vorbereitung und Gewöhnung ein kleineres Handwörterbuch oder ein Specialwörterbuch geeigneter ſei, wäre noch näher zu prüfen. Herr Mühlmann hat aber ſein Wörterbuch nicht bloß für die Anfänger beſtimmt, ſondern in demſelben die Latinität derjenigen Schriftſteller aufgenommen, welche gewöhnlich in den Kreis der Schullectüre gezogen werden (Eutrop, Nepos, Cäſar, Juſtin, Curtius, Cicero, Vellejus, Salluſtius, Livius, Phädrus, Ovidius, Virgilius, Horatius), alſo eine Art Schulwörterbuch ſchreiben wollen. Man begreift nun hierbei

nicht, warum Tacitus ausgeschlossen; denn der Ansicht, daß Tacitus nur hie und da auf Gymnasien gelesen werde (siehe Vorrede), kann man nicht beipflichten; dem Gymnasium und dem lateinischen Unterrichte den Tacitus nehmen, heißt ihm seine Krone rauben. „Das Beste ist eben gut genug". Freilich darf man es mit den auf dem Titel genannten Schriftstellern nicht so genau nehmen; wenn auch alle in denselben vorkommenden Wörter nach ihren allgemeinen Bedeutungen und gewöhnlichen Verbindungen aufgezählt sind, so wird doch der Schüler bei den schwierigeren Stellen der in den oberen Classen gelesenen Schriftsteller keine ausreichende Unterstützung finden und nothwendiger Weise nach einem ausführlicheren Wörterbuche greifen müssen. Eine besondere Rücksicht, wie es auf dem Titel heißt, haben also die genannten Schriftsteller nicht erfahren und nicht erfahren können, sonst müßten ja eben die Besonderheiten und Eigenthümlichkeiten in Wendungen und Verbindungen, die speciellen Schwierigkeiten und mancher gelehrte Apparat mit aufgeführt sein. Darnach ist also der Titel zu rectificiren. Beiläufig: für Livius fehlt amigro, I, 34. Im Allgemeinen ist das Buch verständig und zweckmäßig angelegt, die Begriffe klar, wenn auch meist nach dem Vorgange Anderer geschieden, die Phraseologie einfach und für ein beschränkteres Bedürfniß ausreichend. Für den Gebrauch in Mittelclassen kann es demnach empfohlen werden; für erwachsene Schüler ist es einestheils nicht ausreichend, anderntheils als ein zu bequemes dictionnaire de poche gefährlich; nachlässige Schüler gebrauchen allerdings ein so portables Wörterbuch gar gern, um sich noch in der Classe oder während des Unterrichts mit einer nothdürftigen Präparation auszustaffiren. Das ist eine unpraktische Seite kleinerer Wörterbücher.

Dr. Queck.

Deutsche Schulgrammatik für höhere Schulen, herausgegeben von Lehrern der Realschule zu Annaberg, in drei Cursen. Cursus I, für einen einjährigen Unterricht in der untersten Classe berechnet, von Dr. Moritz Spieß. Leipzig, Adler, 1854. Kl. 8. 66 S.

Desselben Werkes Cursus II, für den Unterricht in einer mittlern Classe berechnet, von Bruno Berlet. Ebendaselbst 1854. Kl. 8. 83 S.

Vorliegende zwei kleine Schulgrammatiken sind von zwei Collegen des Unterzeichneten in Uebereinstimmung mit dessen eigenen Ansichten und Wünschen ausgearbeitet worden. Nachstehendes wird daher nicht eine Kritik, sondern nur eine ausführlichere Anzeige beider Bearbeitungen enthalten und zugleich, so weit nöthig, die dabei befolgten Grundsätze darlegen. Indem diese jedoch von der Art sind, daß sie dem systematisch-

grammatiſchen Unterricht in der Mutterſprache, wenn gleich unter Beſchränkungen, das Wort reden und damit mehr oder weniger der gegenwärtig ſcheinbar herrſchenden pädagogiſchen Anſicht entgegentreten, ſo mag dieſe Anzeige Veranlaſſung werden, die Zweck- oder Unzweckmäßigkeit eines ſolchen von einer neuen Seite her in Erwägung zu ziehen. Vielleicht iſt die Behandlung des genannten Lehrſtoffs, wie ſie in den erwähnten beiden Schulbüchern empfohlen wird, geeignet, zwiſchen den beiden extremen Anſichten einen vermittelnden Weg anbahnen zu helfen.

Beide Grammatiken ſind nach einem gemeinſamen Plane, jedoch für verſchiedene Claſſen, gearbeitet und wollen in Verein mit einer ſpäter noch erſcheinenden dritten den grammatiſchen Lehrſtoff geben, wie er für den deutſchen Unterricht auf höhern Schulen, insbeſondere auf Real- und höhern Bürgerſchulen, hinreichend und zweckmäßig ſcheint. Die bei der Auswahl und Anordnung befolgten Grundſätze, wie dieſelben ſich aus der Bearbeitung ſelbſt und den beigegebenen Vorreden ergeben, ſind folgende:

1. Der deutſche Unterricht auf der Realſchule, wenn nicht auch auf dem Gymnaſium, hat auch die grammatiſche Seite der Mutterſprache ausdrücklich ins Auge zu faſſen und in einer dem Range dieſer Schulen entſprechenden Form zu behandeln. Die deutſche Grammatik, als beſonderer Gegenſtand des Schulunterrichts, hat ſeit mehr als einem Jahrzehnt gewichtige Gegner gefunden, unter denen nur Grimm, Otto, Keller, Raumer, Kaliſch genannt werden mögen. Dennoch wird die Lehrerwelt im Allgemeinen in Folge der beim Unterricht ſelbſt gewonnenen Einſicht die Theorie der Genannten, die freilich vorzugsweiſe gegen einen geiſtloſen oder den altſprachlichen Unterricht allzu ſehr nachahmenden Mechanismus gerichtet iſt, in der Praxis nicht begründet finden. Vielmehr iſt die grammatiſche Behandlung der Mutterſprache, wenigſtens auf Realſchulen, ſchon behufs eines correcten Gebrauches dieſer letztern unerläßlich. Nicht minder aber auch als allgemeine grammatiſche Grundlage für die Erlernung fremder Sprachen, ſo wie endlich als logiſches Bildungsmittel.

Zwar hat man gerade vor dieſer letztern Anwendung, als die Unmittelbarkeit der jugendlichen Gemüthsbildung gefährdend, mit ernſtem Worte gewarnt und hierzu nur fremde, namentlich die alten, Sprachen für geeignet erklärt. Gleichwohl iſt nicht zu verkennen, daß, wenn auf den Gymnaſien die Betreibung der Grammatik der alten Sprachen noch immer, und mit Recht, als ein Hauptbollwerk tüchtiger Geiſtesbildung angeſehen wird, dieſelbe den größten Theil deſſen, was ſie wirklich Bildendes hat, daher zieht, daß das Verſtändniß des fremden Idioms immer

erſt durch die Zurückführung auf die Mutterſprache ausdrücklich oder ſtillſchweigend vermittelt wird und vermittelt werden kann.

Denn um Geſetze aus einer Sprache zu abſtrahiren, muß ich dieſe letztere ſchon kennen, muß ich bereits in ihr zu denken gewohnt ſein. Der Gymnaſiaſt denkt aber nicht lateiniſch, wenigſtens nicht in den Claſſen, wo hauptſächlich Grammatik getrieben wird. Dabei ſoll nicht geläugnet werden, daß die ſcharfe und verſchiedene Ausprägung der grammatiſchen Verhältniſſe in einer alten, einer fremden Sprache das Denken zugleich von außen her anregt und das Erkennen der grammatiſchen Verhältniſſe unterſtützt. Das überzeugende Gefühl aber von der Richtigkeit einer Spracherſcheinung, die Einſicht in die Gründe derſelben und die Fähigkeit, in der fremden Sprache darzuſtellen, gewinnt der Schüler nur durch die Uebertragung aus der fremden Sprache in die Mutterſprache und umgekehrt. Wenn endlich noch das Intereſſe, das der Schüler wie der Lehrer an einem Gegenſtande nimmt, für die weckende Kraft und das Naturgemäße eines Bildungselementes Zeugniß gibt, ſo läßt ſich dieß gewiß auch von dem deutſch-grammatiſchen Unterricht, wenigſtens mit demſelben Rechte wie von jedem andern ein abſtracteres Nachdenken erheiſchenden Unterrichtsgegenſtande, behaupten.

2. Weſentlich iſt freilich auch hier die Art und Weiſe und der Umfang dieſes Unterrichts. Eine unerläßliche, den grammatiſchen Unterricht wenigſtens außerordentlich erleichternde und ſichernde Bedingung iſt aber in dieſer Beziehung der Mitgebrauch eines überſichtlichen grammatiſchen Lehrbuches neben dem Leſebuche. Letzteres hat allerdings den Mittelpunct für den deutſchen Unterricht zu bilden. An ihm ſoll der Schüler das mechaniſche, logiſche und äſthetiſche Leſen üben, durch dasſelbe in die Welt der Poeſie eintreten, ſeinen Geſchmack und ſein Herz bilden, Vorbilder für ſchöne wie einen Prüfſtein für klare und correcte Darſtellung erhalten. Aber welche hohe Stellung auch dem Leſebuche einzuräumen iſt: dennoch kann das Leſebuch allein und das bloße Leſen desſelben ſchwerlich genügen. Bei allem Vertrauen, das man immerhin in die ſelbſtthätige geiſtige Kraft, in das empfängliche, ahnungsfähige Gemüth des Knaben ſetzen mag, kann es doch der Lehrer unmöglich mit dem bloßen trockenen Leſen abthun wollen. Vielmehr wird er es für ſeine unumgängliche Pflicht halten, das oder jenes Stück auch auf verſchiedene Weiſe zu beſprechen und praktiſch zu verwerthen. In materieller Beziehung wird ſchon das bloße richtige Verſtehen des Geleſenen häufige Ruhepuncte nöthig machen. Nächſtdem aber wird der Inhalt des Geleſenen auch mit dem bei dem Schüler vorhandenen Vorrath von anderweitigen Kenntniſſen in Verbindung zu bringen, ſo

wie in ungesucht sich darbietenden Fällen zu sittlicher und religiöser Anregung zu benutzen, Einzelnes endlich dem Gedächtniß wörtlich einzuprägen sein. Wollte man das unterlassen, so stünde das Lesen in der Schule in Gefahr, ein bloßer Zeitvertreib, eine rein mechanische Beschäftigung zu werden, wie leider oft zu Hause. Der also an den Inhalt des Lesebuchs sich anschließende deutsche Unterricht möchte aber hinlänglich berücksichtigt scheinen, wenn von den fünf, sechs oder sieben deutschen Unterrichtsstunden einer untern Classe diesem, einschließlich der schriftlichen Uebungen, die größere Hälfte, also drei bis vier, vorzugsweise gewidmet werden. Was aber die andere Seite, die formale, rein sprachliche Seite des deutschen Unterrichtes anlangt, so kann es dem Werthe dieser letztern nur entsprechend erscheinen, wenn auf diese, d. i. Orthographie und Grammatik, etwa zwei bis drei Stunden, also die kleinere Hälfte der im Ganzen disponibeln Zeit verwendet wird.

Ob aber dieser rein sprachliche Unterricht, wie man dieß seit dem letzten Jahrzehnt vielfach versucht und vorgeschlagen hat, ebenfalls an das Lesebuch zu knüpfen und ausschließlich oder doch vorzugsweise aus demselben aufzubauen sei, ist billig zu bezweifeln. Das Tractiren des Lesebuchs aus vorzugsweise formellen Gesichtspuncten, jenes Zusammenlesen des grammatischen Stoffes aus demselben führt einestheils zu keiner Gründlichkeit, ist aber anderntheils auch zeitraubend und insofern selbst unnöthig, als dem Schüler die so mühselig zusammengesuchten Unterlagen doch meist unmittelbar schon zu Gebote stehen. Namentlich aber scheint eine solche formelle und äußerliche Behandlung des Lesestoffes darum sehr bedenklich, weil sie die Aufmerksamkeit des Schülers theilen und ihm zuletzt das Lesebuch mit sammt seinem Inhalte verleiden muß. In der That dürfen in dieser Beziehung die fremde und die Muttersprache nicht einem gleichen Gebrauche unterliegen. Leicht entsteht sonst ein Verfahren, das mehrere der oben genannten Gegner mit Recht als ein Freveln an der Heiligkeit der Muttersprache dargestellt und um dessenwillen sie den grammatischen Unterricht in der Muttersprache überhaupt verwerfen zu müssen geglaubt haben.

Aus diesen Gründen ist daher der Gebrauch besonderer deutscher Schulgrammatiken neben dem Lesebuche durchaus der natürlichste Unterrichtsweg. In der ersten Zeit, etwa im ersten Halbjahre, mag auf höheren Schulen der grammatische Unterricht noch an einzelne Stücke im Lesebuche geknüpft und dadurch den Schülern leichter zur elementarsten Einsicht in den Bau eines Satzes und in die Bedeutung der einzelnen Wortclassen verholfen werden Im weitern Verlaufe des jährlichen Cursus aber ist in den grammatischen Stunden zum ausschließ-

lichen Anſchluſſe an ein grammatiſches Lehrbuch überzugehen und nur zur Repetition von Zeit zu Zeit ein Leſeſtück grammatiſch durchzunehmen. Ohne ein beſonderes grammatiſches Lehrbuch und ohne eine ſtrenge, ernſte Einübung eines ſolchen entbehrt der grammatiſche Unterricht durchaus der ſichern Stütze und wird namentlich der ſo nöthigen Beſchränkung, ſo wie endlich auch der Wiederholung unerreichbar bleiben. Als ſolche dem Schüler in die Hände zu gebende kurze ſyſtematiſche Zuſammenſtellungen der grammatiſchen Regeln ſollen nun die vorliegenden Grammatiken dienen. Sie ſind für den Schüler berechnet, aber weder bloße tabellariſche Ueberſichten, noch auch ſogenannte praktiſche Grammatiken mit Uebungsaufgaben und Leſeſtücken. Vielmehr geben dieſelben ein geordnetes Ganze, zuerſt die Wort-, dann die Satzlehre, und in Anhängen einige andere mit dem deutſchen Unterricht verknüpfte Lehrſtoffe, alles jedoch von einer nur ſehr relativen Vollſtändigkeit und Syſtematiſirung, wie dieß durch die Alters- und Bildungsſtufe der Schüler, für welche die Bearbeitungen beſtimmt ſind, geboten wird.

Dieſe Rückſicht auf ein beſtimmtes Alter und eine beſtimmte Claſſe von Schülern iſt nämlich drittens vorzugsweiſe bei deren Abfaſſung maßgebend geweſen. Bei dem von Spieß redigirten erſten Curſus iſt die Anfangsclaſſe einer gewöhnlichen Realſchule mit Schülern vom eilften bis vierzehnten Lebensjahre, bei dem zweiten von Berlet eine mittlere Claſſe mit Schülern vom zwölften bis fünfzehnten Lebensjahre vorausgeſetzt. Es iſt dabei von der Erfahrung ausgegangen worden, daß, wie der Menſch überhaupt auf jeder verſchiedenen Lebensſtufe, ſo der Schüler auf jeder neuen Claſſenſtufe eine von der vorhergehenden nicht bloß extenſiv, ſondern auch intenſiv verſchiedene geiſtige Entwicklung erreicht, eine Entwicklung, die jederzeit als eine allſeitige, nach jeder Richtung hin fortgeſchrittene und weiterer Fortbildung bedürftige anzuſehen iſt. Der Schulunterricht hat demnach auf den verſchiedenen Stufen in den verſchiedenen Unterrichtszweigen Stoff wie Form ſo zu behandeln, daß beide der Faſſungskraft, dem geſammten Bildungsſtande einer beſtimmten Claſſe entſprechen und dabei zugleich nichts Abgeriſſenes, ſondern etwas in ſich Abgerundetes, aber auch nichts einſeitig Abgeſchloſſenes, ſondern nach allen Seiten hin der weitern Entwickelung Fähiges gegeben wird. Gegen dieſe doppelte, ſo wichtige pädagogiſche Rückſicht wird aber offenbar zugleich verſtoßen, wenn man, wie dieß in den Lehrplänen die gewöhnliche Praxis iſt, einen ſyſtematiſch geordneten Unterrichtszweig unter die einzelnen Claſſen nach ſeinen Theilen vertheilt, ſo daß z. B. von der Grammatik in einer Claſſe die Wort-, in einer andern die Satzlehre, oder von der Geographie in der einen Deutſchland, in

der andern Europa, in einer dritten die außereuropäiſchen Länder, oder in der Geſchichte die drei Haupttheile derſelben in drei Claſſen durchgenommen werden. Denn indem ſo auf ein verhältnißmäßig kleines Penſum eine längere Zeit verwandt wird, geräth man unwillkürlich in Gefahr, dieſes Penſum zu ſpeciell und in einer die Faſſungskraft der Claſſe überſteigenden Weiſe zu behandeln. Dazu kommen aber noch zwei andere Uebelſtände. Erſtens wird der in frühern Jahren vielleicht ganz gut aufgenommene, aber ſpäter nicht zur Wiederholung gekommene Unterricht zu der Zeit, wo endlich der letzte Theil des großen ſyſtematiſchen Ganzen an die Reihe kommt, wieder großentheils vergeſſen ſein; und zweitens iſt bei der Behandlung eines Lehrgegenſtandes in einem einzelnen, lang ausgedehnten Curſus eine große Ungleichmäßigkeit und Lückenhaftigkeit aus dem äußern Grunde unvermeidlich, daß denſelben viele Schüler ſchon ihres nicht lang genug dauernden Aufenthalts wegen nicht vollſtändig empfangen. Entweder wird es vorkommen, daß einzelne Schüler unmittelbar in eine höhere Claſſe eintreten, oder daß ſie — und das iſt bei Realſchulen ſo häufig der Fall — ſchon in einer ziemlich tiefen Claſſe die Schule verlaſſen. In beiden Fällen werden ſie oft von den wichtigſten integrirenden Theilen einzelner Lehrgegenſtände nicht die entfernteſte Kenntniß erhalten. Nach der oben bezeichneten Behandlung aber wird in jeder Claſſe ein ihrem Standpuncte entſprechendes Ganze mitgetheilt, in der folgenden derſelbe Curſus, aber in intenſiverer Faſſung, zu Grunde gelegt und mit entſprechenden Erweiterungen begleitet, und ſo fort, ſo daß ein derartiger Unterricht in der engſten Verbindung von Wiederholung und Hinzufügung beſteht, und um einen bildlichen Ausdruck zu gebrauchen, als ein ſtufenweiſes Aufſteigen in concentriſch ſich erweiternden Kreiſen, als die ſtetige und gleichſam nothwendige Fortentwicklung eines Organismus bezeichnet werden kann.

Vorliegende zwei aus einem mehrjährigen Unterrichte hervorgegangenen Lehrbücher ſind nun nach dieſen Grundſätzen eingerichtet, ſo wie zugleich darauf berechnet, bei jenem Verfahren den Schülern durch überſichtliche, den grammatiſchen Lehrſtoff der einzelnen Claſſen zuſammenſtellende Leitfäden zu Hülfe zu kommen. Jeder der beiden Curſe enthält demnach die Grammatik, ſo weit ſie auf den zwei angegebenen Bildungsſtufen innerhalb eines Jahres in einer bis zwei Stunden aufgefaßt werden kann, indem ſich ihre Anordnung im Ganzen an die recipirte Grammatik anſchließt. Der höhere Standpunct aber, den der zweite Curſus gegen den erſten einnimmt, wird dem erfahrenen Lehrer auf jeder Seite ſich darſtellen. Er kündigt ſich ſogleich in der „Einleitung“ an. Indem nämlich der erſte die elementarſten Begriffe von Satz, Wort, Sylbe,

Laut, Buchſtaben, Vocal, Conſonant und Interpunction gibt, ſchickt der zweite erſt einige Andeutungen über hoch- und nieder-, alt-, mittel- und neuhochdeutſch, Schrift, Sprache, Dialekt, Provinzialismus voraus. Ebenſo iſt die Eintheilung der Grammatik ſelbſt inſofern eine verſchiedene, als Curſus I nur in Wort- und Satzlehre zerfällt und die Wortbildung in einer Unterabtheilung kurz abthut, Curſus II dagegen die Wortbildungslehre als einen Haupttheil aufführt.

In der „Wortlehre" gibt Curſus I zunächſt von den zehn angenommenen Wortarten die einfachen Definitionen, die Eintheilung und die Biegung in möglichſt gedrängter überſichtlicher Weiſe; Curſus II dagegen handelt die Wortarten getrennt nach Begriff, Eintheilung, Geſchlecht, Biegung ab. So werden, um dieſelben ſogleich bei der Lehre vom „Subſtantiv" zu vergleichen, dieſe in Curſus I nach vorausgeſchickter kurzer Definition, hinſichtlich ihrer Eintheilung in concrete (Eigen- und Gattungsnamen) und abſtracte in Betrachtung gezogen. In Curſus II dagegen wird zunächſt ſchon die Definition in poſitiverer Weiſe gegeben und in Erläuterung beigefügt, daß die concreten Subſtantiven als die urſprünglichen anzuſehen, daß ſie in der Sprache der Naturvölker faſt ausſchließlich, bei den Dichtern vorzugsweiſe ſich finden; die abſtracten hingegen gedachte Dinge bezeichnen, Begriffe, die erſt durch eine beſondere Geiſtesthätigkeit (das Abſtrahiren) entſtanden ſind und vorzugsweiſe zur Darſtellung des innern Lebens dienen; ferner daß durch die Eigennamen die Gegenſtände ohne Weiteres von allen andern unterſchieden werden, die Gattungsnamen hingegen hierzu noch näherer Beſtimmungen bedürfen; ferner daß dieſe letztern in Individuen-, Stoff-, Sammelnamen, endlich die Abſtracta in Thätigkeits-, Zuſtands- und Eigenſchaftsnamen eingetheilt werden. Hinſichtlich des „Geſchlechtes", von welchem in Curſus I die Bezeichnung einfach angegeben iſt, ſind in Curſus II noch einzelne Urſachen, die jene Bezeichnung herbeigeführt haben, ſo wie einzelne Abweichungen, die den Schüler noch irren können, beigefügt. Was endlich die „Declination" anlangt, ſo iſt dieſe in Curſus I nur nach den Geſchlechtern gegeben, in Curſus II aber genauer — unter Angabe der wichtigſten Abweichungen — in eine ſtarke und ſchwache getheilt.

Es würde zu weit führen, auf eine ſpeciellere Aufzählung der in dem Princip ihrer Abfaſſung liegenden Verſchiedenheiten, die ſich in Curſus II bald als Ueberſichten des im Curſus I dageweſenen, bald als Erweiterungen des dort nur Angedeuteten darſtellen, hier einzugehen. Im Allgemeinen treten die letztern am bedeutendſten beim Verbum und bei der Lehre vom zuſammengezogenen und zuſammengeſetzten Satze hervor,

ſo wie bei der faſt neu hinzugetretenen Lehre von der Wortbildung, welche zehn Seiten einnimmt. Das Einzelne, wie namentlich auch die Anordnung, kann jedoch nur aus den beiden Werkchen ſelbſt erkannt werden; ja in einzelnen Fällen möchte die Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der getroffenen Auswahl, Reihenfolge und Behandlung überzeugend erſt beim Unterrichte ſich herausſtellen, ſo wie die Bearbeitung ſelbſt erſt aus demſelben hervorgegangen iſt.

Was die beiden Schulbüchern zu Grunde liegende wiſſenſchaftliche Richtung anlangt, ſo macht ſie keinen Anſpruch auf Selbſtſtändigkeit, ſchließt ſich vielmehr abſichtlich den verbreitetern Schulgrammatiken an, obwohl man auch manches Einzelne anders und ſchärfer als anderwärts aufgefaßt finden wird. Maßgebend für Anordnung und Faſſung blieb aber durchgehends der pädagogiſche Zweck, insbeſondere die Berechnung für beſtimmte Schulclaſſen.

Die grammatiſchen Termini ſind die deutſchen und zugleich die lateiniſchen, dieſe jedoch germaniſirt.

Den Grammatiken ſind übrigens noch die Elemente der verwandten, gewöhnlich mit dem deutſchen Unterricht verbundenen Lehrzweige beigegeben, und zwar in einzelnen „Anhängen". Curſus I enthält in einem ſolchen „Einiges aus der Orthographie"; Curſus II dagegen „Anfänge der Metrik" und „Anfänge der deutſchen Litteraturgeſchichte", welche letztere in der Nennung der vornehmſten Kirchenliеddichter und der berühmteſten neuern Schriftſteller beſtehen, wobei hauptſächlich auf das Leſebuch von „Lüben und Nacke" Theil IV und V Rückſicht genommen worden iſt.

Referent ſchließt hiemit die Anzeige dieſer beiden Werkchen. Sie wollen einem Bedürfniſſe beim deutſchen Unterrichte entgegenkommen, das ſicher oft lebhafter empfunden wird, als ſeine Abſtellung leicht ausführbar iſt, dem Bedürfniſſe einer ähnlichen feſten grammatiſchen Bildungsgrundlage, wie das Gymnaſium in der Grammatik der alten Sprachen hat. Der Kreis, für den ſie beſtimmt ſind, iſt demnach zunächſt die Realſchule. Denn dieſer iſt zwar eine ähnliche Aufgabe geſtellt, wie dem Gymnaſium; ſie hat dieſelbe aber mit ſehr verſchiedenen Mitteln zu erſtreben. Was alſo die grammatiſche Grundlage betrifft, ſo kann ſie dieſe nicht durch eine alte Sprache, noch auch ſelbſt durch eine neuere fremde, wenigſtens nicht zunächſt und vorzugsweiſe, gewinnen wollen, indem neuere Sprachen aus vielen Gründen von vorn herein auf mehr praktiſchem Wege gelernt werden müſſen, ſondern durch die Mutterſprache, aber hier mit der durch dieſe gebotenen Schonung und Beſchränkung. Ob nun auch Gymnaſien bis zu einem gewiſſen Grade einen ähnlichen

Weg einſchlagen und eine für jene berechnete deutſche Grammatik benutzen können, muß hier unerörtert bleiben. Wohl dürften aber höhere Mädchenſchulen, wie auch höhere Claſſen allgemeiner Bürgerſchulen, in der Lage ſein, davon Gebrauch zu machen, indem das Bildungsziel dieſer von dem der Realſchule weniger ſpecifiſch verſchieden, und nur in Abſicht auf den Umfang ein beſchränkteres iſt *.

Annaberg. Director Bach.

---

1. Lateiniſche Anthologie für Anfänger von W. Gaupp, Prof. am m. G. in Stuttgart. Stuttgart, Weiſe.

Die erſte Abtheilung enthält unter 172 Nummern einzelne Hexameter und Diſtichen, dann von S. 23 bis 28 desgleichen Verſe zum Reſtituiren; die zweite Abtheilung unter 100 Nummern drei- bis zehnzeilige etwas ſchwierigere Bruchſtücke aus Virgil, Ovid, Properz, Horaz ꝛc., der Anhang proſaiſchen Stoff zum Ueberſetzen in lateiniſche Verſe bis S. 58. Seite 59 bis 108 nimmt das Wörterbuch ein. Das Buch iſt für eilf- bis dreizehnjährige Schüler beſtimmt, die man ſchon ohne lateiniſche Verſe genug plagen muß. Um der Schüler willen, die mit vierzehn Jahren hinter die Hobelbank treten, braucht man erſt recht nicht eine ſolche „Anthologie", zu der das Wörterbuch mehr Raum erfordert, als der Text. Sollten ſolche ſich durch einen „Hiſtoriker" wirklich auch nur nothdürftig hindurch finden?

2. Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche ꝛc. Aus dem Nachlaß von Prof. Schmidt herausgegeben von F. Beeskow, Oberl. am F. Werd. G. in Berlin. Berlin, Enslin. 267 S.

Das Buch ſchließt ſich an die neulich in dieſen Blättern angezeigten „Lateiniſchen Uebungsſtücke von Director Bonnell" eng an. Uns ſcheint es freilich räthlicher, den Stoff des lateiniſchen Leſebuchs ſelbſt zum Retrovertiren zu verwenden.

3. Lateiniſches Leſebuch für die erſten Anfänger, von Dr. Fr. Gedike. Neu bearbeitet von Dr. Beck, Dir. in Neuwied. 22ſte Aufl. Berlin, Dümmler.

Der alte Gedike! Und immer noch ein brauchbares Buch. Die Grammatik iſt in der neuen Bearbeitung weggelaſſen, die Anmerkungen ſollten alle ganz wegbleiben, ſie erſparen entweder dem Schüler oder dem Lehrer eine Arbeit, die ihm nicht geſchenkt werden darf; ihr Nutzen iſt illuſoriſch.

---

* Die Red. erlaubt ſich zu bemerken, daß ſie Herrn Dir. Bach im Weſentlichen nicht zuſtimmt; doch hielt ſie es für ſtatthaft, auch die der ihrigen entgegenſtehende Anſicht in der Rev. einmal zum Wort kommen zu laſſen. L.

Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch von Dr. J. Ch. A. Heyse. Neu bearbeitet von Dr. K. W. L. Heyse, Prof. an der Universität zu Berlin. Eilfte verb. u. verm. Aufl. Hannover, Hahn. XVIII u. 950 S.

Reichhaltig und zuverlässig.

L.

V.

1. Der Unterricht in der Planimetrie, Stereometrie und ebenen Trigonometrie zum Gebrauch an Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Von K. Gruber, Vorstand der h. B. in Ettenheim. Karlsruhe, Braun. XVIII u. 406 S.
2. Bearbeitung desselben Werks für den Schüler.

Nr. 1. ist ein Handbuch für den Lehrer, Nr. 2. das entsprechende Lehrbuch für den Schüler. Wir belauschen erst den Herrn Verf. als Lehrer. Gelegenheit dazu bietet uns die Vorrede. Er spricht zuerst über den Unterricht, dann über die Wiederholung. Bei letzterer läßt er uns namentlich in seine Technik Einsicht nehmen. „Ich benutze die erste Hälfte jeder Lehrstunde zur Wiederholung und zwar in der Weise, daß sämmtliche Sätze mehrmals zur Besprechung gelangen. Im Anfang werden die Sätze in ihrer ursprünglichen Reihenfolge wiederholt. Ich gebe z. B. für eine Stunde die §§ 7 u. 8, für die zweite die §§ 9 u. 10 zur Wiederholung, und fange wieder bei § 7 an, sobald alle durchgearbeiteten Lehrsätze in solcher Weise wiederholt sind. Von der dritten oder einer spätern Wiederholung vertheile ich den behandelten Lehrstoff an einzelne Schüler, so daß jeder über einen bestimmten Abschnitt gleichsam Bericht zu erstatten hat, welche Lehr- und Zusätze in demselben vorkommen, in welchem Zusammenhang diese Sätze stehen ꝛc. So gebe ich z. B. dem schwächsten Schüler den Abschnitt IX A, einem zweiten den Abschnitt IX B, dem dritten IX C, dem vierten X zur Wiederholung, und wechsele hierauf mit den Aufgaben, so daß jeder zum Vortrag eines bestimmten Abschnitts gelangt. Die Beweise lasse ich dann nicht selten ohne Hülfe von Figuren führen, fordere manchmal nur die Anführung der den Beweisen zu Grunde liegenden Sätze ꝛc., oder ich verlange die Beweise aller Sätze, auf welche bei Lösung einer Aufgabe, bei dem Beweis eines Lehrsatzes eine Beziehung stattgefunden hat ꝛc." Da sehen wir die Weise eines gewiegten Lehrers und — den freien Unterricht der Päd. Rev. Wir dürfen wohl hinzusetzen, daß wir die „laufende Repetition", will sagen das stündliche Aufsagen aller Sätze des eben in Arbeit stehenden Abschnittes in der Ordnung des Lehrbuchs noch bestimmter hervorheben würden, denn sie allein macht den Schülern die Sätze — ihr Handwerkszeug — geläufig und handlich; und daß es räthlich ist, für jede Repe-

tition ſich noch etwas Neues zu reſerviren, und für die Generalrepetition am Schluß eines Abſchnitts erſt recht.

Weniger ſind wir befriedigt von dem Buch ſelbſt. In der Geometrie können wir uns mit der Behandlung der Congruenz nicht befreunden, wir ziehen den Begriff der Beſtimmung, reſp. Gleichbeſtimmtheit vor, denn er findet ſchon bei der Lehre von den Linien und Winkeln ſeine Anwendung, und wenn er dann bei den Figuren wiederkehrt, ſo iſt die Congruenz nicht etwas ſo Abſonderliches; auch ſcheint uns das Verfahren, durch Aufeinanderlegen die gleichbeſtimmten Dreiecke zur Deckung zu bringen, ungeometriſch und gar den Zweifel übrig zu laſſen, ob wirklich das eine Dreieck auf das andere gelegt wird, wenn, wie doch geſchieht, nur ſeine Beſtimmungsſtücke verlegt werden. In der Lehre vom Inhalt fehlt die Definition der Fläche, die gar nicht gegeben iſt. Den Eingang muß die genetiſche Erklärung bilden: die Fläche entſteht, wenn ſich eine Strecke nach der Breite bewegt. Demnächſt iſt zu unterſcheiden zwiſchen (geometriſchem) Product und Fläche, und zu beweiſen, daß die geometriſche Productbildung ſich als eine arithmetiſche Multiplication anſehen laſſe. In der Stereometrie findet ſich derſelbe Mangel an der entſprechenden Stelle. In der Stereometrie vermiſſen wir den Euler'ſchen Satz und was daran hängt; über die Beſtimmung des körperlichen Dreiecks (kürzer — die Dreiecke —) ſind nur drei Sätze gegeben; die Polarecke iſt durch Lothe in der Ecke auf den Flächen conſtruirt; dann iſt der Name nicht zu rechtfertigen, denn die Lagen der beiden Ecken ſind dann nicht polar gegen einander. Die Beweiſe für Oberfläche und Inhalt der Kugel durch den Begriff des unendlich Kleinen ſind nicht zu billigen. Der Satz vom Obelisken fehlt — wir vermiſſen ihn nicht. Vor allem aber gehen unſere Ausſtellungen gegen die Grundbegriffe der Trigonometrie. Die Functionen ſind als Linien und als Quotienten definirt, und zwar wieder auch nur als Quotienten der Seiten des rechtwinkligen Dreiecks. In demſelben Athem wird dann von Functionen rechter und überrechter Winkel geſprochen. Ganz willkürlich iſt die Einführung der Zeichen + und — in die Geometrie. „Wie in der Algebra", ſagt der Verf., „die entgegengeſetzten Zahlen durch die Zeichen + und — bezeichnet werden, ſo werden hier die entgegengeſetzten Richtungen der trigonometriſchen Linien durch dieſelben Zeichen angedeutet." Wenn nun in der Geometrie die Zeichen etwas Anderes bedeuten, darf man dann mit den entgegengeſetzten geometriſchen Größen auch nach denſelben Rechnungsgeſetzen operiren, welche in der Algebra für die algebraiſchen entgegengeſetzten Größen als gültig nachgewieſen ſind? Und wie kommen + und — nun plötzlich dazu, einen Gegenſatz der Richtung ausdrücken

zu ſollen? — Die in dem Buch enthaltenen Aufgaben reichen wohl für die höhere Bürgerſchule nicht aus; im Handbuch hätten ihrer mehrere gegeben werden ſollen Bei den logarithmiſchen Rechnungen hätte ein feſtes Schema der Rechnung inclusive der Interpolation aufgeſtellt werden müſſen. So gut ferner der Verf. den casus irreducibilis und die quadratiſche Gleichung durch Hülfe der trigonometriſchen Functionen behandelt, hätte auch die trigonometriſche Löſung der kubiſchen Gleichung nach der Cardaniſchen Regel gegeben werden ſollen.

3. Elemente der niedern Analyſis. Von Dr. R. Benz, L. an der Gewerbſchule zu Plauen. Plauen, Schröder. 60 S. 10 Sgr.

Der Verf. behandelt 1. die einfachſten endlichen Reihen, 2. die Functionen; in dieſem Abſchnitt finden die Elemente der Differential- und Integralrechnung mit Anwendung der Grenzmethode ihre Stelle, was man billigen wird. Zur Exemplification dienen u. a. die Kegelſchnitte. Der dritte Abſchnitt behandelt die unendlichen Reihen. Wir würden die Methode der unbeſtimmten Coefficienten nicht unbedingt verwerfen. Auf einem ſo weſentlich neuen Gebiet muß man mit den Schülern von mehr als einer Seite her vordringen; nur dann werden ſie ſich bald ſicher fühlen.

4. Compendium der allgemeinen Arithmetik für mittlere Claſſen der Gymnaſien nach methodiſchen Principien entworfen von A. Steffenhagen und Dr. Heuſſi, Oberl. am G. in Parchim. Erſter Curſus. Leipzig, Brandſtetter.
Dazu gehört: Exempelbuch ꝛc. ebend.

Wir erinnern zunächſt an das Compendium der Planimetrie von Steffenhagen (vgl. Päd. Rev. Bd. 22, S. 88 ff.). Auch hier haben die Verf. ihr Lehrbuch darauf angelegt, daß der Schüler ſich auf den Unterricht gründlich ſoll vorbereiten können, und daß der Lehrer eine ſichere Controle des vorausgehenden Studiums ausüben könne. Zu dem Ende ſind die Definitionen und Axiome und Poſtulate von S. 1 bis 106 vorausgeſchickt, die Beweiſe der „Oberſätze" vollſtändig und bis zu Ende in ſtrengſter Form gegeben, jedem Oberſatz als Uebungsſtoff ohne Beweiſe Unterſätze beigegeben. Mit Unrecht ſcheinen uns die Verf. das eigentliche Lernen ganz aus dem Unterricht hinaus in die häusliche Thätigkeit zu verweiſen. Darnach können wir die äußere Einrichtung des Compendiums auch nicht billigen. Die ſtündlich wiederkehrende Repetition ſcheint uns das richtigere Mittel, um den Schüler in ſeinem geiſtigen Beſitz zu ſichern; vortrefflich dagegen finden wir den Schatz von Uebungsbeiſpielen, die ex tempore mündlich zu behandeln ſind, denn in ihnen liegt auch für den Schüler der Zwang, immer auf den Begriff zurückzugehen und aus ihm her zu operiren. Auch ſcheint uns

unnöthig, die Beweiſe durchgehend in ſtrengſter Form vollſtändig im Buch zu geben. Dem Schüler muß dieſelbe früher geläufig geworden ſein, als bis er den Curſus abſolvirt hat. Das Lehrbuch iſt hierdurch zu umfangreich geworden. Von den Definitionen würden wir zunächſt die der analytiſchen Rechnungsarten ſämmtlich verwerfen. Sie beginnen alle: Subtrahiren, Dividiren ꝛc. heißt eine Zahl ſuchen, die mit einer gegebenen addirt, multiplicirt ꝛc. eine zweite gegebene gibt. Dieſe Erklärungen ſind dem Schüler unklar, denn ſie verhüllen die Natur der geſuchten Zahl, ſie erfordern ferner zuerſt den Beweis, daß eine und nur eine ſolche Zahl möglich ſei, der nicht geführt wird; ſie verwiſchen ferner den Unterſchied z. B. zwiſchen Theilen und Maſſen ꝛc. Bei den ſynthetiſchen Rechnungsarten verhüllen die gegebenen Definitionen die Wiederkehr des Begriffs zählen auf den drei Zahlſtufen Die Beweiſe für die Operationen mit entgegengeſetzten Größen ſind nicht aus dem Begriff der poſitiven und negativen Zahl her geführt, ſondern durch algebraiſche Subſtitutionen ꝛc. Damit geht das eigentlich Bildende verloren; das algebraiſche Rechnen wird ein begriffloſes Spiel der Symbole.

5. Elementariſche Einleitung in die allgemeine Arithmetik von J. B. Saß, Oberl. in Altona. Erſter Theil. Altona, Schlüter. 209 S.

Derſ. Buchſtabenrechnung und Algebra nebſt einer Sammlung algebraiſch-geometriſcher und trigonometriſcher Aufgaben, mit den erforderlichen Sinus- und Logarithmentafeln. Zweite Aufl. Altona, Schlüter. XIX u. 234 S.

Von Dr. Wittſtein erſchien vor zehn Jahren ein Lehrbuch der Arithmetik (Hannover, Hahn) wiſſenſchaftlich wie didaktiſch von großem Werth. Sein Princip war: Jeder Schritt vorwärts im Gebiet der Arithmetik muß entweder ein Fortſchritt in der Reihe der Rechnungsarten, oder ein Fortſchritt in der Reihe der Zahlengattuugen ſein. Aus dieſem und der Methode der räumlichen Auffaſſung der Zahlen in der Zahlenlinie baut er ſein Syſtem, das an Strenge und Klarheit muſterhaft einen wahrhaft bildenden Unterricht ermöglicht. Uns befriedigt zwar weder ſeine Behandlung der negativen Zahl, noch des Bruchs, indeß iſt es von ihr aus doch ſchon möglich, die Operationen der zweiten und dritten Stufe mit den analytiſchen Zahlen der erſten und zweiten begrifflich zu faſſen, und ſo an ihnen neue bildende Momente zu haben.

Die vorliegenden Werke ruhen nun auf demſelben Grund, wie Herrn Dr. Wittſteins Lehrbuch. So halten wir ſie für gleich verdienſtlich und beachtenswerth. Das Ungenügende zeigt ſich entſchieden beim negativen und Bruchexponenten, wobei wir auf unſere Behandlung des erſtern Päd. Rev. 1855. XXXIX, S. 368 verweiſen, und hier nur zufügen, daß $a^{\frac{2}{3}}$ nur verſtanden werden kann, wenn man zeigt, wie der

Bruch auch als Exponent den sovielten Theil der Einheit des Dividend bedeutet, wie der Nenner anzeigt, so oft gesetzt, wie der Zähler anzeigt. Man versuche einmal, indem man natürlich den Radicator als Exponent faßt, hiernach die Bedeutung von $\sqrt[\frac{1}{3}]{4}$ zu ermitteln. Man findet: 4 ist ein Product aus 2 Factoren, von denen jeder einer der drei gleichen Factoren der Wurzel ist. Also ist die Wurzel einer der zwei gleichen Factoren von 4 dreimal als Factor gesetzt. Also heißt die Wurzel $(\sqrt[\frac{1}{3}]{4})$ und dieser Sinn ist begrifflich entwickelt und darauf kommt es an.

Auch auf der Wittstein'schen Betrachtung ruht

6. Die erste Stufe des mathematischen Unterrichts in einer Reihenfolge methodisch geordneter Aufgaben. Dargestellt von Chr. Harms, L. an der h. B. in Oldenburg. Oldenburg, Stalling. 112. S.

Dem Verf. ist es übrigens namentlich darauf angekommen, sich einen reicheren Uebungsstoff an kleinen Aufgaben, die mündlich zu lösen sind, zu schaffen, als ihn die Sammlung von Heis bietet: man sieht, Herr Harms weiß, worauf es im mathematischen Unterricht ankommt, und wie man sein Gelingen sichert.

Als zweite Abtheilung dieses Buchs ist erschienen:

7. Die erste Stufe ꝛc. Geometrische Aufgaben.

Den propädeutischen Unterricht in der Mathematik, gewöhnlich Raumlehre genannt, setzt der Verf. voraus, und gibt uns den ersten wissenschaftlichen Cursus der Mathematik in Form von Aufgaben. Wir haben dagegen nur auszusetzen, daß wir auch nach des Verfassers Bemerkung auf S. IV nicht überzeugt sind, man werde anders den Schüler zum sichern Wissen des durchdachten Unterrichtsstoffs bringen können, als indem man ihm in dem Lehrbuch die Reihe der zu lernenden Sätze in die Hände gibt. Das Lehrbuch soll synthetisch sein, und erst recht, wenn der Unterricht, wie er soll, genetisch fortschreitet.

8. Zweihundert neue Lehrsätze der Geometrie. Von W. Berkhan, Oberl. am G. in Blankenburg. Eisleben, Reichardt. 105 S. 15 Sgr.

Neu nennt der Verf. seine Sätze, sofern sie nicht in den Schriften der Alten, namentlich nicht in Euklid schon zu finden sind. Ein Theil derselben ist aber auch wirkliches Eigenthum des Verfassers. Für Lösung geometrischer Aufgaben werden manche brauchbar sein. In einer neuen Auflage würde die Angabe solcher Aufgaben willkommen sein. Auch sollte der Verf. die Sätze nach den durch sie lösbaren Aufgaben oder wie sonst gruppiren. So hat das Studium der Sammlung etwas desultorisches und ermüdendes. Man muß einen Satz, den man braucht, auch finden können.

9. Verſuch eines Curſus der Mathematik für höhere Lehranſtalten von F. Etienne. Coblenz, Hergt.

Wir glaubten in dem Buch nach ſeinem Umfang eine ernſte Arbeit erwarten zu können. Stutzten wir nun gleich im Anfang bei der Ableitung der negativen Größe aus den falſchen Speculationen eines Kaufmanns, der mehr verliert als gewinnt, ſo erſchraken wir förmlich, als wir auf S. 14 des erſten Heftes folgendes laſen: „Zwei Größen multipliciren heißt ein Product bilden, das auf dieſelbe Art aus dem Multiplicand entſteht, wie der Multiplicator aus der Einheit.“ Schon ſchlimm, aber an dieſe Definition hat man ſich gewöhnt. „Für die Fälle — 3. + 8 und — 3. — 8 läßt die Erklärung der Multiplication etwas zu wünſchen übrig, weil der negative Multiplicator in derſelben nicht in Betracht gezogen wird. Da aber im Fall eines poſitiven Multiplicators das Product das Zeichen des Multiplicanden erhält, ſo — läßt ſich wohl ſchließen, daß, im Fall wo der Multiplicator negativ iſt, das Product das entgegengeſetzte Zeichen des Multiplicanden erhält.“

Da fiel uns die Feder hin.

Wir laſen ſtandhaft weiter: Aus $\frac{a^n}{a^{n+p}} = \frac{1}{a^p}$ und gleich a^{-p} folgt, daß jede Größe mit einem negativen Exponenten gleich einem Bruch iſt, der zum Zähler 1 und zum Nenner die Größe ſelbſt mit demſelben poſitiv genommenen Exponenten hat. Da nun Buchſtabengrößen mit negativen Exponenten denſelben Regeln unterworfen ſind, wie die mit poſitiven, ſo hat man $a^m . a^{-n} = a^{m-n}$ u. ſ. w.

Da machten wir das Buch zu, denn wir wußten, es möge ſpäter, in der Geometrie, Trigonometrie, analytiſchen Geometrie, Stereometrie, Functionenlehre, Differential- und Integralrechnung — denn das alles iſt abgehandelt — kommen was da wolle, es iſt für die Schule nicht brauchbar. Für den Lehrer haben wir bei einem wiederholten Verſuch, das Buch durchzugehen, recht hübſche Aufgaben darin gefunden.

10. Die Grundlehren der niedern Meßkunde leicht faßlich dargeſtellt von Dr. L. Königer. Frankfurt a. M., Sauerländer.

Auf achtzig Seiten enthält die Schrift die Planimetrie, ebene und ſphäriſche Trigonometrie, einen Hauptabſchnitt der analytiſchen Geometrie und die Stereometrie. Die Anordnung aber iſt von der üblichen ganz abweichend, ſo daß z. B. die Sätze von Peripheriewinkeln, von Secanten am Kreiſe erſt auf S. 48, 51 kommen, wo Trigonometrie und analytiſche Geometrie lang voraufgegangen ſind, und demgemäß durch Hülfe der goniometriſchen Fnnctionen bewieſen werden. Dabei iſt die Anordnung aber nicht bloß nach äußerlichem Bedürfniß, ſondern ſtreng logiſch

gemacht. Der Verf. disponirt so: Erster Abschnitt: von den Linien; zweiter Abschnitt: von den ebenen Flächen; dritter Abschnitt: von den Körpern. Im ersten Abschnitt handelt er

I. Von den geraden Linien.

A. Von den in einer Ebene liegenden Geraden.

1. Von den Linienwinkeln; 2. von den Parallelen (von Parallelen zwischen Parallelen — von Parallelen zwischen den Schenkeln eines Winkels); 3. von den winkelmessenden Verhältnissen (Sinus ꝛc.); 4. von der Sehne eines Winkels; 5 von der Hypotenuse und den Katheten; 6. von der Festlegung der Puncte und Größenbestimmung der geraden Linie durch zwei Coordinaten.

B. Von den eine Ebene schneidenden Geraden.

1. Von schrägen und senkrechten Linien auf einer Ebene; 2. Festlegung der Puncte und Größenbestimmung der Geraden durch drei Coordinaten.

II. Von den krummen Linien; 1. im Allgemeinen; 2. von der Kreislinie.

Im zweiten Abschnitt:

I. Von den eckigen Flächen.

A. Von dem Zusammenhang der Seiten und Winkel

1. Von dem Dreieck. Winkelsumme. Dreiecksgleichungen. Abhängigkeit der Seiten und Winkel. Aehnlichkeit der Dreiecke. Gleichheit derselben. Berechnung der Seiten und Winkel.

2. Von dem Vieleck. Wie vorhin.

B. Von der Größe der eckigen Flächen.

II. Vom Kreise. Umfang. Winkel und Linien im Kreise. Ausschnitt ꝛc.

III. Von der Lage der ebenen Flächen. Durchschnitt zweier Flächen. Parallele Flächen. Flächenwinkel. Dreiflächige Ecke ꝛc.

Im dritten Abschnitt:

I. Von den eckigen, II. von den runden Körpern.

Man ersieht hieraus, wie interessant die Schrift ist. Für unsere Schulen (Gymnasien und höhere Bürgerschulen) glauben wir indeß gewiß, sie nicht gebrauchen zu können. Einmal, weil wir schon in früheren Jahren Mathematik unterrichten müssen, als in denen nach des Verfassers Lehrgang der Unterricht möglich wäre; dann, weil wir die geometrischen Wahrheiten aus der Anschauung und nicht durch Rechnung allein finden müssen. Es kommt uns mehr auf den Weg, als auf das Ziel an. Eine Fachschule hingegen wird die ihr vielleicht immer nöthige Repetition der Geometrie gar nicht besser und rascher als nach diesem Buch vornehmen können. Was des Verfassers Bedenken über die hergebrachte

Behandlung des Flächen- und körperlichen Inhalts betrifft, so theilen wir es vollständig; man kann ihn bei scharfem Denken unmöglich in hergebrachter Weise als Product der Dimensionen, also bloßer Linien, fassen. Aber wir meinen, es sei eben nur die hergebrachte Weise falsch, und nur zu scheiden zwischen geometrischem und algebraischem Product. Dazu muß voraus der allgemeine Begriff des Products so gefaßt werden, daß es entsteht, wenn man das Resultat (Zahl, Strecke) der ersten Synthesis (zählen, bewegen nach einer dem Element nicht eigenen Dimension) zum Element macht und derselben Synthesis unterwirft.

Möge diese Anzeige recht viele unserer Leser bewegen, von der kleinen Schrift Kenntniß zu nehmen. Sie werden es nicht bereuen.

11. Die Lehre von den Liniengebilden in der Ebene. Von L. Großmann, Reallehrer. Stuttgart, Lindemann. 168 S. 22 Sgr.

Das Buch behandelt die Planimetrie genetisch. Es ist in der Revue schon öfter gesagt, daß die genetische Behandlung im Unterricht die richtige, die genetische Darstellung im Lehrbuch aber ungehörig ist. Zweitens ist es deutsch geschrieben, weßhalb ihm eine Erklärung der Fremdwörter, z. B. Schiefseite, gleichgebildet, Theiler, Hochzahl ꝛc. vorangeht. Wir wollen einige von diesen Verdeutschungen — Gere, zeilig ꝛc. loben, andere uns gefallen lassen, ein dritter Theil ist verwerflich, weil er mehrdeutig ist. Durch solche Bücher soll „eine deutsche Bürgerbildung durchgesetzt werden", und wenn das erreicht ist, meint der Verf., werde „in einigen Jahrzehnten kein Griechisch und wenig Latein mehr gelehrt werden". Das ist Geschmackssache. Was aber die Hauptsache ist, die Darstellung ist unklar, und das genetische Princip auch nicht streng durchgeführt, sonst würde der Verf. z. B. den Begriff der Congruenz haben vermeiden müssen und die verschiedenen Fälle, wie ein Dreieck bestimmt sei, haben erörtern müssen.

12. Leitfaden für den praktischen Unterricht in der Raumlehre. Von A. Gasser, L. am Sem. in Montabaur. Wiesbaden, Ritter. 189 S.

Das Buch ist bestimmt für die unterste Seminarclasse, die Oberclasse der Volksschule und die Gewerbschule. Wir halten es für brauchbar. Es behandelt nach der Einleitung die Ausmessung der Linien, Winkel, Flächen und Körper, und in den Anhängen die Elemente des geometrischen Zeichnens und Aufgaben aus der Praxis verschiedener Gewerbe.

13. Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen. Von R. Primer, Oberl. der Realsch. zu Krotoschin. Lissa, Günther. 106 S. in hoch 4°. 24 Sgr.

Das Buch ist bestimmt für Lehrer und Schüler in Elementar- Sonntags- und niedern Gewerbschulen, desgleichen in den untern Classen

der Realſchulen und Gymnaſien, ſo wie auch zum Selbſtunterricht. Folglich muß es aller dieſer Orten unbrauchbar ſein, und das iſt es denn auch vollſtändig.

14. Curvenconſtructionen in 21 Vorlegeblättern. Ein Beitrag zum geom. Zeichnen in Real- und Gewerbſchulen von E. F. Kauffmann. Heilbronn, Scheurlen.

Zunächſt ſtreichen wir dem Verf. die Realſchule vom Titel, wenigſtens für uns Norddeutſche. Wir wiſſen unſere Zeichenſtunden in der höhern Bürgerſchule beſſer auszunutzen. In dem Werk finden wir auf 21 Folioſtafeln ſauber conſtruirt: Kreisberührungen, Kreisbögen, welche ſich an gerade Linien oder andere Bögen anſchließen, gerade Linien durch anſchließende und berührende Kreisbögen verbunden, Einziehungen, ſteigende Bögen, Säulenglieder, Korbbögen, Ellipſen — auf verſchiedene Art, ihre Tangenten und Normalen, Parabel und Hyperbel mit ihren Tangenten, Aſymptoten, die Cycloide, Epicycloide, Hypocycloide, Kreisevolvente, Conchoide, Quadratrix, Cardioide, Schneckenlinien. Das Verfahren bei den Conſtructionen iſt angegeben; die Beweiſe fehlen natürlich. Für Gewerbeſchulen alſo iſt das Heft wohl willkommen.

15. Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung von L. Navier, Prof. an der polyt. Schule in Paris. Deutſch herausgegeben von Dr. Th. Wittſtein, L. an der Kön. Militärakademie ꝛc. in Hannover. Zweite Aufl. Hannover, Hahn. 2 Bde. 403 u. 446 S.

Die Zuſätze der zweiten Auflage ſind im erſten Bande vornehmlich 1. die geometriſche Darſtellung zweier analytiſcher Sätze, namentlich der Taylor'ſchen Reihe mit ihrem Reſt, wenn man die Reihe mit dem erſten Gliede abbricht, alſo $f(x + h) = f(x) + h f'(x + \vartheta h)$ aus den Vorleſungen des Major Müller in Hannover; 2. die geometriſche Ableitung der Integration durch Theile $\int u dv = uv - \int v du$ nach Leibnitz in der hist. et origo calc. diff. Dann die Reihe von Lagrange, welche in der Gleichung $y = z + x f(y)$ den Werth von y nach ſteigenden Potenzen von x entwickelt, ohne daß die gegebene Gleichung zuvor für y aufgelöst wird, mit der Erweiterung von Laplace. Endlich eine angenäherte Berechnung der Werthe beſtimmter Integrale, deren Formel geometriſch den Bogen der gegebenen Curve in jedem Intervalle durch den Bogen einer Parabel im gemeinſchaftlichen Anfangspunct, Endpunct und Tangente des Anfangspuncts ausdruckt. — Der zweite Band enthält, wie aus früheren Anzeigen erinnerlich ſein wird, von S. 343 bis 446 eine vortreffliche Abhandlung der Methode der kleinſten Quadrate von Herrn Dr. Wittſtein.

Lgbn.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November. 1855.

I. Abhandlungen.

Das litterarische Frankreich.

Von Dr. Robolsky, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Unter diesem Titel wird die Revue von Zeit zu Zeit eine Uebersicht der wichtigsten wissenschaftlichen Erscheinungen der Gegenwart in Frankreich bringen, um solche ihrer geehrten Leser, denen dieselben nicht zu Gesicht kommen, in Zusammenhang mit den litterarischen Bestrebungen unsers in neuester Zeit so eminent thätigen Nachbarvolkes zu erhalten. Was die alte und moderne Philologie, Historiographie, Theologie und Philosophie Bedeutsames daselbst producirt, soll, weniger in Form von Recensionen, aber auch nicht nach Art eines dürren bibliographischen Anzeigers, gleich nach dem Erscheinen mit kurzer Charakteristik, nach Disciplinen geordnet, dem Leser vorgeführt werden. Vom innigen Zusammenhang zwischen der reinen Wissenschaft und der Pädagogik, zwischen dem Fortschritt jener und der speciellen Aufgabe des Lehrers überzeugt, hat die Revue immer die außerhalb der Schule für sich thätige Wissenschaft im Auge behalten, und benutzt daher gern ihre Verbindungen mit Frankreich, um sie ihren Lesern zugute kommen zu lassen.

Bei dem ersten Anfange, der hier vorliegt, ist absichtlich nicht bei den Erscheinungen der letzten Wochen stehen geblieben, sondern fast auf zwei Jahre zurückgegangen, um dadurch eine Grundlage dem Folgenden unterzubreiten.

1. Neue Editionen älterer französischer Werke.

Seit 1853 erscheinen bei Firmin Didot frères: **Les Chefs-d'œuvre littéraires du XVIIe siècle, collationnés sur les éditions originales, par M. Lefèvre.** Vier Bände liegen uns vor, **les Oeuvres poétiques de Boileau, les Fables de la Fontaine, les Pensées de Pascal, les Aventures de Télémaque.** Wie wichtig diese Herausgabe ist, erhellt,

wenn man nicht ſelbſt Gelegenheit gehabt hat, ſich von der Incorrectheit der z. B. in Deutſchland circulirenden Texte zu überzeugen, aus dem Berichte (1845) von Couſin an die Akademie über die Nothwendigkeit einer neuen Edition der Pensées von Pascal, dem wir nur folgende Worte entlehnen wollen: Quand on compare la première édition de tel grand écrivain avec celles qui en circulent aujourd'hui, on demeure confondu de la différence qui la sépare. Où la pensée dans son jet puissant, une logique sévère, une langue jeune et flexible encore, avaient produit une phrase riche, nombreuse, profondément synthétique, l'analyse, qui décompose sans cesse et réduit tout en poussière, a substitué plusieurs phrases assez mal liées. D'abord on avait cru charger seulement la ponctuation, et, au bout d'un siècle, il s'est trouvé que les vices de la ponctuation avaient insensiblement passé dans le texte et corrompu le style lui-même. Un mot, quelquefois même un tour, c'est-à-dire ce qui caractérise le plus vivement le génie d'un temps et d'un écrivain, ayant paru moins faciles à saisir au premier coup d'œil, pour épargner un peu d'attention et d'étude, on a ôté les tours les plus vrais, les locutions les plus naturelles, pour mettre en leur place des façons de parler qu'on a crues plus simples, et qui presque toujours s'écartent de la raison . . .“ Der Rath, den die Akademie nicht annahm, iſt von Andern befolgt worden.

Dem Studirenden und Lehrer der franzöſiſchen Litteratur wird ferner ein ausgezeichneter Dienſt von Mr. Viollet le Duc erwieſen, der mit notes und éclaircissements bei Jannet (Paris) herausgibt: Ancien théâtre français, ou collection des ouvrages dramatiques les plus remarquables, depuis les mystères jusqu' à Corneille. Vier Bände (1854 u. 1855) ſind bis jetzt erſchienen. Zwei ziemlich ſcharf geſchiedenen Perioden gehören die aufgenommenen Stücke an, dem Mittelalter und der Renaissance. Um die Mitte des ſechszehnten Jahrhunderts geht die Umwälzung vor ſich, die das fremdartige Element der nationalen Litteratur aufdrängt. Die Spiele der Bazochiens haben aufgehört, die Myſterien werden verboten, die Enfans sans souci verſchwinden, und Jodelle ſpielt ſeine Stücke vor dem Hofe. In den erſten drei Bänden ſtellt uns Herr Viollet le Duc durch farces, moralités, sotties, sermons joyeux und ein mystère die der renaissance vorhergehende Epoche dar. Vor einigen Jahren fand man in Deutſchland auf einem Boden eine in Pergament gebundene Sammlung von 64 dramatiſchen Stücken, die in gothiſchen Lettern, einzeln, gegen die Mitte des ſechszehnten Jahrhunderts, zu Paris, Lyon, Rouen gedruckt ſind. Ohne Zweifel hatte ein nach Franz-

sich um 1550 gekommene Brauche bei verschiedenen Buchhändlern die Stadt eingeführt und eingebürgert zu haben. Über Einrichtung um 1850 in den Besitz des British museum in London und erschien sie, mit einer interessanten Einleitung versehen, neu abgedruckt. Man hat an die Dramen sich nur Dialoge, ohne Anregung, ohne sinnliche Schlichtheit, nicht mit künstlerischen Mitteln anlegen; aber sprachlich, culturs und litteraturhistorisch sind sie äußerst wichtig; die meisten zeigen sich auch durch lebendigkeit und Witz aus. Voll überall mit bei castiglia rückendo weisen. Im vierten Dialog geht der Gesandte zur renaissance über. Dreiste enthält von Jodelle l'Eugène, Cléopâtre captive, Didon se sacrifiant, von Grevin: Les Esbahis, von Belleau: La Reconnue. Les Esbahis ist ein Lustspiel von der antiquirten Tendenz; es ist gerade nicht fein anständig, und doch wurde es von Schülern vor der jungen Herzogin von Lothringen gespielt. Das Lustspiel La Reconnue war, als Remy Belleau 1577 starb, noch nicht vollendet, worauf man äußerlichen fann, daß es nicht öffentlich war aufgeführt worden.

Von Jodelle und seiner Schule ist nur ein kurzer Schritt zu Regnier, der ja in einer seiner Satiren darüber klagt, daß Malherbe und Graffion Ronsard und die Alten entthronen wollen, der gleichwohl in seinem Genre als Satiriker weit höher steht, als seine Vorgänger Desportes und Desmarets, und als Jodelle als Dramatiker, der auch da, wo er es copiren scheint, originell ist, und in Nachahmungen und Anlehnungen immer selbständig bleibt. Die Werke seiner Vorgänger, von dem Volleau in seinen Reflexionen über Regnier sagt, daß er vor Malherbe in Frankreich den Chaucier der Menschen am besten gekannt habe, sind jetzt ziemlich von Mr. Viollet le Duc einst, Paris de Jannet 1853. Die Schulen in Frankreich haben bei Gelegenheit der Feier des 300jährigen Geburtes (Desportes, Epigrammen u. s. w.) Dem Leute sind schon Schulprogramme Reden beigegeben, und voran steht ein wichtiger Aufsatz: Histoire de la Satire en France. Nachdem der Verfasser Horaz und Juvenalen — so wird uns zuletzt unbekannterweise — bereits in den Schulen, im roman de la rose, bei Rabelais, in Drama, in sich überall sich ausgebreiteten, nimmt sie eigentliche Satire durch das satirische Epigramm, durch die coq-à-l'âne, dann durch Nachahmungen der Alten ihren Entwicklungsgang. Von Joachim Dubellay, der auf Horaz hinwirkt, haben wir eine eigne Satire, le Poëte courtisan. Um 1555 erschien zum Beispiel ein Art politique in Prosa, worin die Regeln für die Satire nach den Antienen gegeben werden. Die poetischen Producte kommen auf diesem Gebiete hinzu sich, ohne gerade den Namen Satiren

immer zu tragen. Auch Ronſard iſt fruchtbar daran. Endlich wird Vauquelin der eigentliche Begründer der Satiren; ihm folgt Regnier.

Wir wollen bei Jannet's Verlage ſtehen bleiben. Bei ihm ſind in der letzten Zeit erſchienen: Réflexions, Sentences et Maximes morales de la *Rochefoucauld*, nouvelle édition conforme à celle de 1678, et à laquelle ou a joint les Annotations d'un contemporain sur chaque maxime, les variantes des premières éditions, et des notes nouvelles par *G. Duplessis*, avec une préface par *Sainte-Beuve* (letztere enthält das Leben und die Charakteriſtik von La Rochefoucauld, und iſt von Sainte-Beuve übernommen, weil den Herausgeber Dupleſſis der Tod vor Vollendung des Ganzen überraſcht hatte); Le Roman bourgeois, par Antoine *Furetière*, nouvelle édition avec des notes historiques et littéraires par M. Édouard *Fournier*, précédée d'une notice par M. Charles *Asselineau* (der berühmte Lexikograph * tritt in dieſem Roman, ähnlich Scarron in ſeinem roman comique, den Scudéry, den Gomberville, den La Calprenède entgegen; der neue Abdruck hat ein beſonderes Verdienſt dadurch, daß die Orthographie Furetière's genau wiedergegeben iſt, während ſonſt Jannet die Werke des ſiebenzehnten Jahrhunderts mit moderner Schreibweiſe gibt, und nur für die des ſechszehnten Jahrhunderts die alte Orthographie beibehält, weil, wie er ſagt, l'orthographe, ordinairement assez régulière et parfois très-savante au XVIe siècle, était devenue, au XVIIe, entrêmement arbitraire, incohérente, irrégulière, si bien que le même mot s'imprimait, dans la même page, de trois ou quatre manières différentes); des quinze Joyes de Mariage, nouvelle édition conforme au manuscrit de la Bibliothèque publique de Rouen (ein intereſſantes Werk eines Anonymus aus dem fünfzehnten Jahrhundert — daß La Sale der Verfaſſer, iſt nicht ſicher —; c'est une étude approfondie du cœur humain, ſagt Jannet, une analyse patiente et délicate, un tableau achevé etc.; es iſt nach dem einen noch exiſtirenden Manuſcript abgedruckt; die Manuſcripte, die anderen Editionen zu Grunde gelegen haben, ſind verloren gegangen); La nouvelle Fabrique des excellents traits de vérité, livre pour inciter les resveurs tristes et mélancoliques à vivre de plaisir, par Philippe d'Alcripe, sieur de Néri en Verbos (aus dem ſechszehnten Jahrhundert); L'histoire notable de la Floride situee es Jndes occidentales, contenant les trois voyages faits en

* Er wurde aus der Akademie ausgeſchloſſen, weil er zu gleicher Zeit mit ihr ein Wörterbuch herausgab. Daraus entſpann ſich eine der merkwürdigſten und ſcandalöſeſten litterariſchen Zänkereien.

icelle par certains Capitaines et Pilotes françois, descrits par le capitaine *Laudonnière*, qui y a commandé l'espace d'un an trois moys: à laquelle a esté adjousté un quatriesme voyage fait par le capitaine Gourgnes. Mise en lumière par M. *Basanier*, Gentil-homme françois Mathematicien (aus dem ſechszehnten Jahrhundert).

Essais de Montaigne, suivis de la correspondance et de la servitude volontaire d'Estienne de la Boëtie; édition variorum, accompagnée d'une notice biographique, de notes historiques, philologiques, etc., et d'un index analytique; par *Charles Louandre*. 4 vol. in 12; chez Charpentier, éditeur (Paris). Von frühern Ausgaben des Philoſophen iſt die von Leclerc (1826) die beſte. Seitdem hat man in einzelnen Aufſätzen und Broſchüren (beſonders von Payen) ſo viel neues Licht über Montaigne's Leben und Schriften verbreitet, daß es an der Zeit war, die Essais wieder erſcheinen zu laſſen. Herr Louandre hat die Ausgabe der Mlle. de Gournay (1595, nach einem annotirten Exemplar, das ihr Montaigne's Wittwe gegeben) zu Grunde gelegt. Die alte Sprache, die Anſpielungen u. ſ. w. erheiſchen zahlreichere, ausführlichere hiſtoriſche und ſprachliche Anmerkungen, als Herr Louandre ſie gibt. Bei Hachette iſt von Ch. Jourdain 1854 mit Einleitung und Noten die berühmte Logique de Port-Royal herausgegeben; hinzugefügt ſind drei Fragmente von Pascal: De l'esprit géométrique, l'art de persuader, de l'autorité en matière de philosophie.

Oeuvres complètes de *Regnard*, avec une notice de feu M. *Beuchot*, des recherches sur les époques de la naissance et de la mort de Regnard par *Beffara*, précédées d'un essai sur le talent de Regnard et sur le talent comique en général etc., par M. A. *Michiels*. Paris, Delahays, 1854; 2 vol. gr. in-8. Die Ausgabe des berühmten Rivalen Molière's gewinnt durch den Aufſatz des Herrn Michiels ſehr an Werth; denn wer mit ſeiner Theorie des Komiſchen auch nicht einverſtanden iſt, wird ihn doch als Kritiker ſchätzen.

Les Oevvres poetiqves de *Varqvelin Des-Yveteaux*, revnies povr la première fois, annotées et publiées par *Prosper Blanchemain* (Paris, Aubry). Vauquelin, Lehrer Ludwigs XIII., ein Dichter, in deſſen bewegtem Leben ſich die Unſittlichkeit der Zeit abſpiegelt, ließ ſeine Elegieen, Stanzen, Lieder, Satiren u. ſ. w. in verſchiedenen Sammlungen zerſtreut erſcheinen. Dieſe ſind jetzt zum erſten Male zuſammengeſtellt; zwei proſaiſche Stücke, die früher noch gar nicht gedruckt, l'Institution du prince, 1643 als Anleitung zur Erziehung Ludwigs XIV. geſchrieben, und ein Brief an den Staatsrath du Puy, ſind hinzugefügt. Die Aufmerkſamkeit auf den Dichter riefen beſonders die Historiettes de

Tallemant hervor, womit die franzöſiſche Litteratur 1840 bereichert wurde, und auf die wir hier beiläufig aufmerkſam machen. Uebrigens iſt der Satiriker Vauquelin, der oben bei Regnier erwähnt wurde, der Vater dieſes Vauquelin des Yveteaux.

Die Werke der *Maintenon* werden jetzt in ſechs Bänden bei Charpentier von Théophile *Lavallée* (Verfaſſer einer Geſchichte von Saint-Cyr) von neuem veröffentlicht, und zwar das erſte Mal nach authentiſchen Manuſcripten und nach ſichern Copieen verlorner Handſchriften. Die beiden erſten Bände enthalten: Lettres sur l'éducation des filles und Entretiens sur l'éducation. Léon *Feugère* hat den Abdruck von Henri *Estienne's* Werken: La précellence du langage français, und: conformité du langage français avec le grec (Paris, Delalain 1855) beſorgt. Die Werke von Duclos hat Clément de Ris bei Eugène Didier edirt.

Der ſchon oft erwähnte Jannet hat edirt: Oeuvres complètes de François *Villon:* Nouvelle édition, revue, corrigée et mise en ordre avec des notes historiques et littéraires par P. L. *Jacob*, bibliophile. Der in der Litteraturgeſchichte einzig daſtehende Fr. Villon iſt hiedurch dem Studirenden der franzöſiſchen Litteratur zugänglicher gemacht; ſonſt hat die Ausgabe kein großes Verdienſt. Der Bibliophile Jacob (bekanntlich Herr Lacroix) hat faſt nur Prompsault wiedergegeben, dazu Noten hinzugefügt, die nicht überall genügen, und ſtatt der Notiz des Herausgebers von 1832 die von Colletet (einem Dichter des ſiebenzehnten Jahrhunderts) über Villon vorangeſchickt.

Die Werke des als Dramatiker und Politiker bekannten Ch. G. Etienne († 1845) ſind in fünf Bänden nebſt einem un essai biographique et littéraire enthaltenden Ergänzungsbande von L. Thieſſé edirt. — Noch machen wir aufmerkſam auf J. J. *Rousseau,* Fragments inédits, suivis des résidences de Rousseau; par A. de *Bougy*.

2. Litteraturgeſchichte.

Histoire littéraire de la France, ouvrage commencé par des religieux bénédictins de la congrégation de Saint-Maur et continué par des membres de l'Institut, tome XXII; suite du XIIIe siècle. Paris, Didot, Treuttel et Würtz. Vor 122 Jahren erſchien der erſte Band dieſes rieſigen Werkes, das die Geſchichte aller Schriftſteller, die auf franzöſiſchem Boden gelebt, ſo wie die ihrer Werke geben will, alſo die Annalen des litterariſchen Lebens Frankreichs zu bilden beſtimmt iſt. Auf den Umfang des Ganzen läßt ſich ſchließen, wenn man weiß, daß dieſer neu erſchienene zweiundzwanzigſte Band noch beim Jahrhundert

des heiligen Ludwig ſtehe. Mehr als das Leben eines Einzelnen mußte zur Vollendung eines ſolchen Werkes gehören. Wie wenig aber der Gründer die Ausdehnung, die dasſelbe nach dem durch die erſten und von ihm herrührenden Bände geſetzten Verhältniſſe verlangte, geahnt hat, geht daraus hervor, daß er in der Vorrede mit Genugthuung von den bereits für das Zeitalter Ludwigs XIV. geſammelten Materialien ſpricht. Zwei Geiſtliche des Ordens congregatio St.Mauri waren es, die, ohne gegenſeitige Mittheilung und unabhängig von einander, den Plan zu einer Litterargeſchichte Frankreichs, die in ihrer Anlage und Ausdehnung den andern, vornehmlich kirchenhiſtoriſchen Unternehmungen der Benedictiner entſprechen ſollten, entwarfen. Dom Guillaume Roussel, geb. 1659, faßte zuerſt die Idee. Er ſammelte Materialien, welche ſich von den älteſten Zeiten bis auf die neueſten erſtreckten. Aber andere Arbeiten, und zuletzt der Tod, der 1717 erfolgte, ließen die Ausführung nicht zu Stande kommen. Dom Antoine Rivet, geboren 1683, beſchäftigte ſich mit demſelben Plane. Weil er zu lebhaften Antheil an den janſeniſtiſchen Streitigkeiten genommen, hatten ſeine Obern ihm den Aufenthalt in Paris unterſagt und das Kloſter Saint-Vincent du Maus als Wohnort angewieſen. In dieſer friedlichen Zurückgezogenheit, wo eine reiche Bibliothek ihm zu Gebote ſtand, hatte er gerade nicht Urſache, die Pariſer Hülfsquellen ſehr zu vermiſſen. Nach dem Tode des Dom Roussel kam er in Beſitz der von ihm geſammelten Materialien, außerdem fand er gelehrte und eifrige Mitarbeiter in einigen Ordensbrüdern. Der erſte Band erſchien 1733, nachdem 1728 als ballon d'essai ein anderer vorausgeſchickt, der Proben des Ganzen enthielt. Die folgenden acht Bände erſchienen 1735 bis 1747, worauf Rivet ſtarb. Verſchiedene Gelehrte ſetzten die Arbeit fort bis 1763, worauf ein Stillſtand eintrat. Die Académie des inscriptions et belles-lettres, welcher ein Decret des Kaiſers 1807 die Fortſetzung des erſt zwölf Bände zählenden Werkes zuwies, hat das Jahr 1600 als den terminus ad quem der Litterargeſchichte feſtgeſetzt. Seit 1814 ſind zehn Bände erſchienen; der zweiundzwanzigſte behandelt wie der einundzwanzigſte vorzugsweiſe die anonymen Werke des dreizehnten Jahrhunderts. Derſelbe wird eröffnet mit einem Abſchnitte über etwa zwanzig glossaires oder dictionnaires; es folgt (S 39 bis 166) ein Abſchnitt über die lateiniſchen Gedichte des Jahrhunderts; der dritte handelt von den Chansons de geste und begreift auch die epiſche Poeſie der Troubadours in ſich; den Chansons de geste folgen die poëmes d'aventures, die nicht, wie jene, einen an die Geſchichte ſich lehnenden Stoff zum Grunde haben, ſondern, wie etwa der heutige Roman, reines Product der Phantaſie ſind. Der Band ſchließt

mit einer vortrefflichen Abhandlung von Fauriel über den Roman vom Fuchs.

Vinet, Histoire de la littérature française au XVIIIe siècle. Paris, 1853. 2 vol. Der Verf., nach deſſen Tode (1847) bereits ſeine Etudes sur la littérature française au XIXe siècle veröffentlicht ſind, war Profeſſor in Baſel, dann in Lauſanne, hielt dort Vorleſungen sur les moralistes français, hier über die Schriftſteller des vergangenen Jahrhunderts. Dieſe beiden Curſe ſind jetzt, nach Heften der Studirenden und nach den hinterlaſſenen Papieren des Verf., unter dem obigen Titel herausgegeben, der, genau genommen, Etudes sur les littérateurs, ſtatt Histoire de la littérature, lauten ſollte. Uebrigens ein leſens- oder vielmehr ſtudirenswerthes Werk. Eine Histoire de la litt. fr. sous la restauration verdanken wir A. *Nettement* (Paris bei Lecoffre, in zwei Bänden). Von Demogeot's, ſo wie von D. Niſard's Hist. de la litt. fr. iſt bereits die zweite Auflage da; beide Werke ſind von gleich großem Verdienſte, gleich geiſtreich geſchrieben. Von Ch Niſard erwähnen wir: Histoire des livres populaires ou de la littérature du colportage. Die littérature française contemporaine iſt Gegenſtand eines Werkes von C. Louandre, Guérard, Alfred Maury und Felix Bourquelot (Paris ſeit 1842): eines bibliographiſchen Dictionnärs, von dem eben die einundvierzigſte Lieferung uns zukömmt. Auf den Entwicklungsgang der franzöſiſchen Litteratur fällt ein helles Licht durch das Buch von Rathery: Influence de l'Italie sur les lettres françaises, depuis le XIIIe siècle jusqu'au règne de Louis XIV (Firmin Didot frères, 1853). Die Akademie hatte 1849, als Gegenſtand eines außerordentlichen Concurſes, die Frage wegen des Einfluſſes Italiens aufgeſtellt, und das obige Werk iſt eins der beiden von ihr gekrönten; das andere iſt von Arnould. Erſchöpft hat freilich Rathery den Gegenſtand nicht; man vermißt hie und da Begründung und Ausführung der aufgeſtellten Behauptungen. Das Buch von Lisle: Essai sur les théories dramatiques de Corneille, d'après ses discours et ses examens (Paris, 1853) iſt eine geiſtreiche Darſtellung und Beurtheilung der dramatiſchen Theorieen des Dichters. Die Forderung der drei Einheiten findet der Verf. weder von Ariſtoteles beſtimmt ausgeſprochen, noch von den Griechen überall befolgt, noch von den erſten franzöſiſchen Dramatikern, wie Jodelle, Garnier, Hardi ſtreng berückſichtigt, ſondern erſt durch und ſeit Richelieu zum Geſetz erhoben.

Auch über andere einzelne Dichter iſt die Litteratur mit ſchätzenswerthen Monographieen bereichert. Von Jaqu. Chr Brunet haben wir Recherches bibliographiques et critiques sur les éditions originales des cinq livres du Roman satirique de *Rabelais* . . . on y a joint

le texte original des grandes et inestimables Chroniques de Gargantua. Bekanntlich enthält das erſte Buch des Romans das Leben des Vaters, die vier andern das des Sohnes. Es iſt faſt nicht zu zweifeln, daß der Dichter erſt die vier Bücher über Pantagruel geſchrieben, und dann das über Gargantua hat folgen laſſen Es exiſtirt nun noch eine andere Biographie Gargantua's, die nichts von Rabelais' Geiſte an ſich trägt, und die ſicherlich nichts iſt, als eine ſchriftliche Abfaſſung einer der verſchiedenen Volkstraditionen, deren Gegenſtand Gargantua war; denn, wie Grimm u. A gezeigt haben, hat in verſchiedenen Ländern Europa's die Sage Gargantua und Sohn gefeiert, ehe Rabelais den Stoff behandelte. Brunet ſucht dagegen nachzuweiſen, daß die zweite Biographie Gargantua's, die, welche nicht den Anfang des Romans bildet, ebenfalls von Rabelais herrührt, und die Skizze bildet, die zum wahren Bilde in dem ſpätern Anfange des Romanes geworden iſt.

L. *Feugère* verdanken wir einen Essai sur la vie et les ouvrages de Henri Estienne. Von E. Baret haben wir Etudes sur la rédaction espagnole de l'Amadis de Gaule de Garcia Ordoñez de Montalvo (die gewöhnliche, auf d'Herberay des Essarts geſtützte Meinung, daß der Amadis ſeinem Urſprunge nach franzöſiſch iſt, dann durch Vasco de Lobeira portugieſiſch, darauf ſpaniſch geworden, und ſo nach Frankreich zurückgekommen, wird hier bekämpft; „issu d'une tradition française, ſagt der Verf., le roman d'Amadis dans sa forme actuelle, la seule qui ait survécu, demeure à nos yeux la légitime propriété de la littérature espagnole“). Die Philoſophie Montaigne's nach ſeinen Essais ſyſtematiſirt, gibt uns Etienne Catalan unter dem Titel: Manuel des honnêtes gens, nach dem Ausſpruche des Cardinals du Perron: Le livre des Essais doit être le bréviaire des honnêtes gens.

3. Grammatik und Onomatik.

Nouveau dictionnaire universel de la langue française rédigé d'après les travaux et les mémoires des membres des cinq classes de l'Institut, par M. P. *Poitevin*. Erſcheint in wöchentlichen Lieferungen. Es liegen uns bis jetzt etwa vierzig Bogen vor, die A und B enthalten.

Etude historique et philologique sur le participe passé français et les verbes auxiliaires, par J. B. F. *Obry*, 294 p. in-8 (Paris, Durand).

Origine et formation de la langue française, par A. de *Chevallet* (Paris, Delalain 1853). Es iſt uns nur der erſte Band zu Geſicht gekommen; ob der zweite bereits erſchienen, wiſſen wir nicht. Auf jeden Fall iſt es wünſchenswerth, daß das ausgezeichnete Werk recht bald vollendet wird.

Das Dictionnaire étymologique de la langue wallonne von Charles *Grandgagnage*, in verſchiedenen Abtheilungen in Lüttich ſeit 1845 herausgegeben und nun vollendet, entſpricht dem heutigen Standpuncte der Wiſſenſchaft und wird Sprachforſchern willkommen ſein; das Studium des Walloniſchen iſt für das Verſtändniß des Franzöſiſchen vor dem ſechszehnten Jahrhundert und vor der Reform Ronſard's unerläßlich.

Zwar nicht in Frankreich, aber von einem Franzoſen, Herrn Burguy, iſt erſchienen: Grammaire de la langue d'oïl ou grammaire des dialectes fr. aux XII et XIII siècles (Berlin, Schneider). Zwei Bände ſind bereits edirt; hoffentlich wird der dritte, das glossaire enthaltend, nicht lange auf ſich warten laſſen. Das Werk kann nicht genug empfohlen werden. Eine Kleinigkeit vermiſſen wir, nämlich, daß der Herr Verf. ſein Verhältniß zu der von Genin über die langue d'oïl aufgeſtellten Theorie nicht näher angibt und ſo ſein Unternehmen mehr rechtfertigt. Hat Genin Recht, ſo zerfällt Herrn Burguy's Werk in ſich ſelbſt.

Wichtig iſt noch: Glossaire étymologique et comparatif du patois picard ancien et moderne, précédé de recherches philologiques et littéraires sur ce dialecte; par l'abbé Jules *Corblet* (Paris, Dumoulin).

4. Alte Philologie.

Von Aleris Pierrou, Profeſſor am Lyceum Saint-Louis, haben wir eine Histoire de la littérature romaine, und eine Hist. de la litt. grecque (Paris, Hachette), die beide, bei Benutzung der von der Wiſſenſchaft gewonnenen Reſultate, große Selbſtändigkeit des Studiums und des Urtheils zeigen, und nicht ganz frei von einſeitigen ſubjectiven Anſichten, ſo wie von Uebertreibungen ſind. De tragœdiæ græcæ principibus commentatio iſt der Titel einer ſehr leſenswerthen Broſchüre von Michael Blangali (Paris, Didot, 1855), die in gutem Latein, ausgehend von den Umſtänden, die Athen zum Mittelpunct des griechiſchen Weſens gemacht, die drei Tragiker analyſirt. Nicht frei von Paradoxis und eigenthümlichen Urtheilen über Seneca's Werth als Tragiker, über den die Kritik längſt einig iſt, iſt: Etudes sur trois tragédies de Sénèque, par Aug. *Widal* (Paris, Durand 1854). Der Name Seneca führt uns auf: Saint Paul et Sénèque; recherches sur les rapports du philosophe avec l'apôtre, et sur l'infiltration du christianisme naissant à travers le paganisme, par A. *Fleury* (Paris, Ladrange, 1853), in welchem der Verf. eine merkwürdig große Conformität der Ideen des Philoſophen mit denen des Apoſtels, und eine Bekanntſchaft des erſteren mit der Lehre des letzteren nachweiſen will. Günſtiger muß

man ſich ausſprechen über die tüchtige, gediegene Arbeit von J. A. Estienne: Etudes morales et littéraires sur les Epîtres d'Horace (Paris, Hachette, 1853). Intereſſant iſt: Parallèle détaillé du récit de la mort d'Hippolyte, dans Euripide, Ovide, Sénèque, Racine, par Stievenart (Nancy); der Verf. weiſt das Verhältniß des franzöſiſchen Dichters zu den drei alten in der Darſtellung des Todes des Hippolyt nach.

Anerkennung haben in Frankreich gefunden: Etude sur les variations du polythéisme grec, par Th. *Bernard*, traducteur du Dictionnaire mythologique de Jacobi (Paris, Frank, 1853); Histoire de la démocratie athénienne, par A. *Filon*, professeur d'histoire au lycée Napoléon, ancien maître de conférences à l'Ecole normale (Paris, Durand, 1854); De fluminibus inferorum thesim proponebat facultati litterarum parisiensi Alfred *Mezières* (Paris, Joubert 1853); De Themistio sophista et apud imperatores oratore apud parisiensem litterarum facultatem disserebat E. *Baret* (Paris, Durand, 1853); Geographia Græcorum antiquissima qualis ab Homero, Hesiodo, Aeschylo tradita, ab Hecataeo digesta et concinnata fuerit, thesim proponebat facultati litterarum parisiensi C. *Hanriot* (Napoléon-Vendée, Yvonnet 1853); Atlas géographique de l'Italie ancienne, composé de sept cartes et d'un dictionnaire de tous les noms qui y sont contenus, par M. E. *Desjardins* (Paris, Hachette 1852). Einen vorzüglichen Werth hat: Apollonius Dyscole, essai sur l'histoire des théories grammaticales dans l'antiquité, par E. *Egger*, membre de l'Institut. Paris, Durand, 1854. „Il semble au premier abord, ſagt der Verf., bien difficile de restituer avec quelque certitude l'ensemble des doctrines de ce grammairien. Mais si l'on songe qu'Apollonius, dans ce que nous possédons de ses écrits, se répète souvent lui-même, que, par exemple, dans la syntaxe, à propos de chaque partie du discours, il rappelle et résume les principes développés dans ses divers traités sur le nom, le verbe et sur les autres mots, que mainte question d'étymologie, d'accentuation, d'orthographe se trouve mêlée à ses recherches de philosophie grammaticale, on désespérera un peu moins du succès de la tâche que nous nous proposons."

Traité des synonymes de la langue latine, par E. *Barrault*, avec la collaboration, pour la seconde partie, de M. Ernest *Grégoire* (Paris, Hachette 1853) iſt die erſte gute Synonymik in Frankreich, die endlich die von Gardin Dumesnil entbehrlich macht.

Ein echtes Product franzöſiſcher Gelehrſamkeit, die es faſt nie verſäumt, bei aller Tiefe und Gründlichkeit einfach, klar und geſchmackvoll

darzuſtellen, iſt: Essai historique et littéraire sur la comédie de Ménandre, avec le texte de la plus grande partie des fragments du poëte, par *Benoit* (Paris, Firmin Didot 1854). Iſt hiermit die Litteraturgeſchichte wahrhaft bereichert, ſo hat die Geſchichte der Philoſophie einen ſchätzenswerthen Beitrag erhalten in: *Antisthène*, thèse présentée à la Faculté des lettres de Paris par Charles *Chappuis* (Paris 1854, Aug. Durand).

Oeuvres de *Platon*. Edition grecque accompagnée de la version latine, revue et publiée par M. *Schneider* de Breslau, pour la Bibliothèque des auteurs grecs de M. Amb. Firmin Didot. Tome second. In der Vorrede gibt Schneider von den von ihm angebrachten Verbeſſerungen Rechenſchaft, die er einem Manuſcripte der kaiſerlichen Bibliothek in Paris verdankt. Der Band enthält: Der Staat, Timäos, Kritias, die Geſetze, die Epinomis, die Briefe, Axiochus, Siſyphus und Eryxias. Der Merkwürdigkeit wegen erwähnen wir: Ilias Homeri latino carmine reddita, interprete *Lallier*. Autissiodori, ex typis Perriquet editoris, 1853. Eine etwas freie Ueberſetzung in circa zwanzigtauſend Verſen; der Verf. iſt chanoine und vicaire général in Sens; Autissiodorum iſt Auxerre.

De quelques points des sciences dans l'antiquité, par B. *Jullien* (Paris, Hachette, 1854); enthält Aufſätze über Ariſtoteles, über die Proſodie der Griechen und Römer, und über die Muſik der Alten.

Etudes d'Archéologie et d'Histoire, par M. H. *Fortoul*. 2 vol. (Firmin Didot frères, Paris 1854). Die hier geſammelten, früher einzeln erſchienenen Aufſätze des berühmten Gelehrten ſind: Sur les marbres d'Egine; sur l'histoire comparée de la peinture chez les Anciens et chez les Modernes; sur les poëmes et sur les images de la danse des morts; sur les troubadours; sur la maison de Stuart; sur l'histoire d'Espagne; de la littérature antique au moyen âge.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

1. Ueber christliches Familienleben. Von Heinrich W. J. Thiersch. Zweite Auflage. Frankfurt a. M. Heyder. 207 S.

Das Buch ist eine christliche Ethik der Familie. Es entwickelt aus den idealen christlichen Principien die sittlichen Forderungen, welche an das Familienleben zu stellen sind: „Die christliche Familie ist nicht allein die Vorschule des Himmelreichs, sie ist in gewissem Sinne das anticipirte Reich Gottes selbst." „Hier soll im Kleinen schon jene Weisheit und Milde des Herrschens, jene Willigkeit des Gehorchens, jene Einigkeit im festen, wechselseitigen Vertrauen erscheinen, lauter Tugenden, welche die Grundtöne der Harmonie des vollendeten Reiches Gottes bilden werden" Der erste Abschnitt handelt von der Ehe, als dem Abbild des Bundes Christi mit der Gemeinde; der zweite von der Erziehung. In dem ersten können wir dem Verf. überall zustimmen, namentlich darin, wie er die Unauflöslichkeit der Ehe, den Cölibat, die „unglückliche" Ehe behandelt. Mögen die Worte hart klingen; es ist doch ohne Zweifel die Ehe die „allerheilsamste Schule der Läuterung und Tugendübung. Recht hat der Verf., wenn er die Ueberbürdung der Frau, die Unruhe des kleinen Dienstes, der in Deutschland Sitte ist, rügt; unter ihr leidet der Umgang zwischen Mann und Frau. Wohlthuend ist die Milde in der Erörterung des Verhältnisses, in welchem der eine Theil Christo noch ferner steht, als der andere; fern von pietistischem Beischmack die Forderung des Hausgottesdienstes. Dieser ist „die Bedingung, woran Gott das Gedeihen des christlichen Hauswesens knüpft. Es thürmen sich innere und äußere Hindernisse dagegen auf, aber der Mann, der sie nicht alle durchbricht, kennt seine eigene Würde nicht, noch den Segen, der durch ihn kommen soll. Niemand kann ihm das Amt des Familiengebets abnehmen. Im Bewußtsein seines Berufs soll er es thun; es soll nicht eine Predigt oder Ermahnung sein, nicht sollen Herzenserfahrungen darin entfaltet werden, sondern nur das ausgesprochen, wobei alle mitbeten, wozu alle Amen sagen können."

In dem zweiten Abschnitt — die Erziehung — sind wir einverstanden mit allem, was die häusliche Erziehung betrifft. Für das Mißrathen der Kinder weiß er den richtigen Trost für die Eltern, so wenig er sie ihrer Schuld dabei entbürdet. Dieß ist der Eingang. Danach han-

delt er von der Grundbedingung des Gelingens: „Laß dich selbst von Gott erziehen, wenn du andere erziehen willst. Anders überträgst du den Macchiavellismus aus der Politik in die Pädagogik; du nimmst dir heraus, ein sittliches Meisterstück zu Stande zu bringen, ohne den Urheber aller Sittlichkeit auf deiner Seite zu haben; du handelst, als wäre der Quell des Segens nicht in Gott, sondern in dir. Gott ist es, der durch uns erzieht, und er wird es thun, wenn wir uns von ihm erziehen lassen." Nicht Wissen, aber Weisheit bedarf es zur Erziehung, und nur unter der Zucht Christi kann sich uns das pädagogische Wissen zur Weisheit gestalten. Setzen wir nun aber auch die normale, d. h christliche Familie, so müssen wir doch dem Verf. bestreiten, daß die Erziehung der Kinder den Eltern allein aufgelegt ist, und sonst keinem Menschen in der Welt Wir dürfen wohl auf den von Scheibert (Päd. Rev 1851, Bd. 28, S. 16 ff) geführten Beweis, daß die Familie, auch die normale, allein unfähig sei, die Erziehung zu vollenden, alle praktischen Ideen auszugestalten, einfach zurückweisen; damit fällt denn auch vieles, was Herr Th. gegen die erziehliche Einwirkung der Schule aufstellt. Nicht aber auch alles das, was der Verf. gegen die Schulen zu sagen hat. Zunächst behält er recht gegen die Anstalten, welche die ganze Erziehung übernehmen wollen, recht über die Vereinfachung und Concentration des Unterrichts, speciell in den Gymnasien, recht über die Nothwendigkeit der Befestigung des Familiensinnes, recht gegen das „sogenannte" Beten in den Schulen. * Aber den Religionsunterricht in den Schulen, religiöse Uebungen in der Schule, den Schulzwang dürfen wir der Schule um der Jugend willen nicht nehmen lassen. — Von da ab nun, wo der Verf. dieß Feld verläßt, sind wir wieder mit ihm einig. Wir hoffen, daß unsere Leser das Buch selbst zur Hand nehmen. Bis dahin aber wollen wir ihnen noch ein Citat zur vorläufigen Beherzigung hierherstellen:

„πόλλ' ἠπίστατο ἔργα, κακῶς δ' ἠπίστατο πάντα."

So charakterisirt der Verf. die Frucht unsers heutigen Gymnasiums. Und wo ist Hülfe dagegen und gegen die bösen Früchte der Ungründlichkeit, des Scheins, des Pfuschens? In christlichen Schulen. „Sollen sie aber christlich sein, so laßt sie Anstalten voll sittlicher Tüchtigkeit sein, und wollt ihr dieß, so laßt den Unterricht in ihnen höchst einfach und schlicht, und die Forderungen in dem Einfachen höchst strenge sein."

---

* Vergl. Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 1855, S. 248, wo ein ganz unglücklicher Vorschlag gemacht wird.

2. Drei Schulreden und ein Fragment, betreffend das Chriſtenthum in den Gymnaſien. Von A. Gieſebrecht, K. Provincial-Schulrath zu Königsberg i. P. Königsberg, Bornträger. 42 S.

Einem Angriff haben wir es zu danken, daß Herr Schulrath G. dieſe Reden veröffentlicht. Was unſere Leſer in dem Heftchen finden werden, iſt der Gedanke eines Lehrplanes, in welchem ſämmtliche Unterrichtsgegenſtände ſich als Theile des chriſtlichen Glaubensbekenntniſſes zu gliedern hätten, und alſo alles Wiſſen in einem beſtimmten, nachweisbaren Verhältniſſe zu der chriſtlichen Glaubenslehre ſich darſtellte — ein Lehrplan freilich, dem der Verf. für jetzt noch die Ausführbarkeit abſpricht, weil in dem die Schule umgebenden Leben die Elemente dafür noch fehlen.

3. Das Buch der Erziehung in Schule und Haus. Erſte Abtheilung: des Kindes Wartung und Pflege und die Erziehung der Töchter in Schule und Haus. Ein Handbuch für Mütter und Erzieher. Von Julie Burow. Leipzig, Coſtenoble. 294 S.

Den erſten Abſchnitt — die Wartung und Pflege des Kindes — übergehen wir *. Das Pädagogiſche, was in der früheſten leiblichen Zucht liegt, iſt gut hervorgehoben. Im zweiten: Schule und Haus, halten wir der Verf. einige Irrthümer in Betreff der Erziehung und des Unterrichts der Knaben, z. B. S. 92 und 93, zugute. Wo ſie auf ihr eigentliches Feld kommt, ſtimmen wir ihr gern zu; z. B. in folgenden Sätzen: Je ſpäter ein Mädchen in die öffentliche Schule gebracht wird, deſto beſſer. — Könnte eine Mutter alle ihre Kraft der Erziehung ihrer Töchter widmen, ſo wären Mädchenſchulen unnöthig. — Mädchenſchulen ſind um ſo beſſer, je mehr ſie der Schülerin nur eine Erweiterung des elterlichen Hauſes bieten. — Jede Arbeit ſei ein Ernſt auch ſchon in der Kindheit, ſonſt wird ſie im ſpätern Lebensalter eine Laſt. — Gewöhnung an Pflichttreue ſei die Grundlage der Erziehung des Mädchens. — Die Eitle lernt für die Welt, beſten Falls für die Schule. — Sicher würde es der Mehrzahl der Ehemänner auf die Dauer lieber ſein, mit der Gattin ſprechen zu können, als ſich von ihr vorſingen oder vorleſen zu laſſen. — Sobald ein Mädchen an's Strickzeug gewöhnt iſt, iſt in ihm der Grund zu weiblicher Thätigkeit gelegt. — Die größte Kunſt iſt, gut und ſchön ſtopfen und flicken. — Geſammelte Kenntniſſe ſind noch nicht Bildung. — Wer regelmäßig und aufmerkſam arbeitet, bildet auch ſeinen Charakter ꝛc. Man ſieht, wie die Verf. die Mädchenſchule auffaßt, und wird das Techniſche über Schulorganismus und Lehrkunſt nicht vermiſſen. Das dritte Buch — das Familienleben und ſein Einfluß auf die

* Dieß Capitel behandelt angemeſſen auch: »Winke für Eltern bei der körperlichen Erziehung der Kinder. Von Dieckmann. Rendsburg, Peterſen 1853.«

Töchter des Hauſes — bietet eine Fülle von richtigen und ſinnigen Winken und Beobachtungen. Vermißt haben wir, daß die Verf. nirgend daran denkt, auch die Pflege religiöſen Sinnes, herzlicher Frömmigkeit und chriſtlichen Lebens dem Hauſe aufzutragen. Das vierte Buch — die Stellung des weiblichen Geſchlechts in der bürgerlichen Geſellſchaft — führt uns aus der Schule ins Leben, und ſomit für das Weib wieder zurück ins Haus, in dem ſein Leben beſchloſſen iſt Wir hören der Verf. gern zu, wenn ſie, raſch hinweggehend über die ſogenannte Emancipation, uns zeigt, wie das Weib, auch wenn es nicht Gattin und Mutter wird, noch äußerlich wie innerlich eine friedenvolle und geſegnete Wirkſamkeit und eine unabhängige äußere Stellung ſich erwerben könne; und zwar nicht bloß als Erzieherinnen, wie das heut ein leidiges Vorurtheil iſt, das unſern höhern Töchterſchulen gründlich ſchadet. Freilich bleiben dabei noch unerfüllte Wünſche an unſere Gewerbegeſetzgebung, doch auch die hier gezogenen Schranken laſſen noch Berufsarbeiten für das Weib übrig, die ihr eine achtbare Stellung ſichern.

Der natürliche Beruf des Weibes bleibt indeß immer der der Hausfrau. Ihr jedoch kommt als ſolcher noch immer das zu Statten, was die Verf. Wahres und Richtiges anzugeben weiß zur Vorbildung für eine andere Stellung. Und ſo führt uns dieſe Betrachtung über zu einem der leſenswertheſten Bücher, welche die letzten Jahre uns vor Augen geführt haben. Die Verfaſſerin iſt nicht genannt. Einige Spuren führen uns zu der Vermuthung, ſie ſei die Frau eines Profeſſors an der Univerſität Kiel. Als Schriftſtellerin verſichert ſie ſonſt noch nicht aufgetreten zu ſein. Ihr Thema iſt

4. Die wirthſchaftliche Erziehung und die Lebensaufgabe der Hausfrau. Leipzig, Mayer. Zweite Auflage. 1855. 480 S.

Zunächſt wünſchen wir dem Buch als Leſerinnen die verehrten Frauen unſerer Herrn Collegen, die jüngern ſowohl wie die erfahrenern. Wenn ſie auch über einzelnes den Kopf ſchütteln, ſie werden doch im Ganzen eingeſtehen müſſen, daß, wer nicht unter wirthſchaften nur Einnehmen und Ausgeben verſteht, nach den hier dargelegten Principien wirthſchaften müſſe, und daß „Buch und Rechnung führen" mehr beſagen wolle, als nur Ausgabe und Einnahme notiren und zwölfmal, einmal oder keinmal im Jahre addiren und Bilance ziehen. Dann wünſchen wir ihm als Leſer alle andern verſtändigen Hausfrauen ſonſt, die ſich einmal von jemand, der ein Studium daraus hat machen können, über den eigentlichen Sinn ihrer Aufgabe und die Mittel, die zu ihrer Löſung geboten ſind, wollen ins Klare ſetzen laſſen. Nicht weniger die

Männer, die ihre Hausfrauen zur Wirthschaft erziehen sollen — und sich selbst mit; endlich die Leiter der höhern Töchterschulen, denen bei dem Drängen der Schülerinnen nach Schulwissen um des leidigen Gouvernanteneramens willen wohl zu gönnen ist, daß sie aus der eigentlichen Lebensaufgabe der Hausfrau das Maaß für ihr Schultreiben und an diesem eine Abwehr übertriebener Ansprüche gewinnen, die ihnen beide unsicher zu werden drohen. Der Grundgedanke der geistreichen Schrift ist die Lehre von den kleinen Kräften. Dadurch gewinnt sie eine sociale Bedeutsamkeit, und führt die Lehre von den Grundsätzen der Hauswirthschaft und den Pflichten der Hausfrau überall zurück auf den Zusammenhang mit umfassenderen sittlichen Ordnungen. Die Bedeutung, welche erstere wiederum aus diesen her gewinnen, verpflichtet die Schulen, auf solche Gaben, wie dieß Buch, gebührend zu achten; ein Theil desselben — das erste Capitel — ist rein pädagogisch, die andern sollten sich wohl in dem betreffenden Unterricht eine Berücksichtigung erwerben können. Die Frau Verf. handelt: 1. Von den kleinen Kräften, nämlich Ordnung, Reinlichkeit, Sparsamkeit, Gewöhnung der häuslichen Tugenden; was sie bedeuten, wie sie wirken; betrachtet die sonstige und jetzige Stellung der Frau im Hauswesen, das Hauswesen im Allgemeinen, als Grundlage des äußern Lebensglücks ꝛc. Im folgenden Abschnitt bespricht sie die Ausgaben und Einnahmen und deren Berechnung, Steigen und Fallen, die Buchführung und Proberechnung. Der dritte Abschnitt behandelt die Hauswirthschaft und die Aufgabe der Hausfrau im Besondern; zunächst legt die Verf. die hohe wirthschaftliche Bedeutung der Aufgabe der Hausfrau dar, und entwickelt dann das oberste praktische Princip der Hauswirthschaft: „Jede Hausfrau soll mit der ihr angewiesenen Summe für ihre Ausgaben nicht bloß auskommen, sondern muß lernen, mit derselben den Ihrigen soviel Nutzen und Wohlsein zu bereiten, als es überhaupt möglich ist.“ Hierin liegt, daß der Frau von dem Mann für gewisse Zweige der Wirthschaft Freiheit gelassen sein muß, daß sie diese zu gebrauchen verstehe und richtig anwenden wolle — es sind also die praktischen Ideen, die auch hier wieder ihre Macht zeigen und die die sittlichen Verhältnisse regeln. Nach diesem Princip nun entwickelt die Verf. die richtigen Grundsätze für die Führung der Wirthschaft, das Wesen und die Bedeutung der Hausordnung. Letztere führt uns wieder in den Kreis der Familie zurück. Und wenn da die Verf. auch ihr Thema festhält, so fühlt man es doch wohl auch, daß sie sich eben beschränkt, und daß sie den Sonntag des Hauswesens nur deßhalb so still und heimlich wünscht, damit der Klang der Glocken nicht in Schlüsselklirren und Mägdelärm ungehört ver-

hallen könne. Wir wünschen recht vielen unserer Freunde dieß Buch in die Hände.

Gleichfalls über den engeren Kreis der Schule tritt hinaus

5. Uebungsbeispiele aus dem Leben für's Leben, oder praktisches Rechenbuch von H. Erzinger, Lehrer in Schleitheim. Schaffhausen, Brodtmann XVI u. 128 S.,

ein Buch, das trotzdem aber hierher, und obgleich es ein Rechenbuch ist, unter obiges Rubrum gehört. Der Verf. bestimmt es für die Oberclassen der Volksschulen, für Fortbildungsschulen und für den denkenden Landwirth. Wir möchten die erste dieser drei Bestimmungen streichen. Die Fortbildungsschule und der Wirth selbst werden an dem Buch mehr als bloß ein Rechenbuch haben; es wird die Gegenstände des gemeinen Lebens denkend, d. h. rechnend betrachten lehren, und den gemeinen Mann, wenn nur die Volksschule ihre Pflicht gethan, aus einem Sclaven der Scholle zu deren Herrn machen, und so seine Arbeit vergeistigen. Was das vorstehende Werk für die Aufgabe der Hauswirthin, das versucht dieses für die des Landwirths. Die Vorrede des Herrn Dr. Eisenlohr nimmt eine Abhandlung aus der „Volksschule" 1852, S. 122 wieder auf, in der die Bemerkung, daß „das Volk nicht rechnet", wiewohl das Kind es gelernt hat, rückwärts und vorwärts betrachtet wird. Rechnete es, möchte es rechnen, so kämen ihm die Fortschritte der Agriculturchemie besser zu Statten. Die vorliegende Schrift ist ein Versuch, sie den kleinen Wirthen vor Augen zu rücken.

6. Licht- und Schattenseiten aller Berufsstände nach Repräsentation, Heerdienst, Wissenschaft und Kunst, Industrie, Technik und Arbeit. Von Dr. Fr. Richter. Hamburg, Richter. 281 S.

Der Titel des Buchs gibt den Inhalt an; er ist bunt, ja reichhaltig genug. Die Form der Darstellung ist pikant, wie sie mündlichen Vorträgen eigen sein soll.

7. Was haben diejenigen, welche Pfarrer werden wollen, im Voraus zu bedenken? Unentbehrliche Winke und Rathschläge ꝛc. Nach 40jähriger Erfahrung zusammengestellt von H. A. Hecht, Pastor em. Dresden, Adler. 104 S. 12 Sgr.

Es fehlt, für uns wenigstens, ein oder der andere Spruch, der doch wohl zum Text genommen sein sollte, z. B. 1. Cor. 3, 9 u. 4, 1. Aus denen ist doch die rechte Pastoralweisheit zu schöpfen. Uebrigens enthält die Schrift für Candidaten und junge Pastoren manchen guten Rath, und ist eine Art Einleitung in eine Pastoraltheologie.

Lgbn.

1. Johann Amos Comnenius Lehrkunſt. Nach ihrer Gedankenfolge dargeſtellt von Dr. J. Leutbecher. Leipzig, Baenſch. 157 S.

Der Herr Verf. hat eine dankenswerthe Arbeit unternommen, als er von Comnen's Didactica magna eine Darſtellung der Gedanken gab, welche Form und Geiſt des Werkes erkennen laſſen Denn Comnen hat auch heute nicht bloß ein hiſtoriſches Intereſſe für den Pädagogen und Didaktiker, das vorliegende Buch wird bald erkennen laſſen, daß ſeine Theſen noch heute discutirt werden, oder daß ſeine Principien noch heut in einer Schulpädagogik zu Grunde zu legen ſind. Manches freilich iſt heute veraltet; manches aber hat z. B. die Päd. Rev. noch in den letzten Jahren in den Aufſätzen aus der Schulſtube weiter ausgearbeitet, wovon man die Grundlinien in Comnen's Didaktik wieder finden wird. Man vergleiche z. B. S. 55 die Behandlung der verſchiedenen Anlagen, S. 64 ff. die allgemeinen Grundſätze des Lehrens und Lernens. Von dieſen wollen wir doch einige ausheben:

„Lerne die Sprache aus den Schriftſtellern, nicht aus der Grammatik.

„Schicke die Beiſpiele der Regel voran.

„Der Schüler ſoll zu einer Zeit nur Eines lernen.

„Es muß jeder Schüler in derſelben Materie nur von einem Lehrer geleitet werden.

„Die Lehrweiſe muß die Arbeit des Lernens mindern.

„Man ſoll die Schüler nichts thun laſſen, außer wovon ihnen die Form und Norm der Nachahmung bekannt geworden iſt.

„Die ſinnliche Anſchauung iſt ſtets zu Hülfe zu nehmen.

„Man ſoll alle Wiſſenſchaften nach einer und derſelben Methode behandeln, alle Künſte nach einer und derſelben, alle Sprachen nach einer und derſelben.

„In derſelben Schule ſoll dieſelbe Ordnung und Art der Uebungen ſtatt haben.

„Alle Studien ſollen ſo geordnet werden, daß die ſpätern ſtets in den früheren begründet ſind, die frühern aber auch zugleich von den ſpätern befeſtigt werden. Endlich:

„Eine Schule ohne Schulzucht iſt eine Mühle ohne Waſſer."

2. Schulkunde für evangeliſche Volksſchullehrer auf Grund der Preuß. Regulative vom 1. bis 3. Oct. 1854. Bearbeitet von K. Bormann, K. Provincial-Schulrath in Berlin. Berlin, Wiegandt. 214 S.

Die Regulative verlangen bekanntlich in Stelle eines Unterrichts über Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Pſychologie ꝛc. in den Seminarien die Behandlung einer Schulkunde,

welche ſich vor Abſtractionen und Regelwerk ſorgfältig bewahrt und möglichſt praktiſch und unmittelbar geſtaltet.

Das vorliegende Buch, von den Behörden mehrfach empfohlen, ſchließt ſich überall eng an die Regulative an, und wird den Unbefangenen nichts von dem mehr vermiſſen laſſen, was als iſolirte wiſſenſchaftliche Diſciplin fortan aus dem Seminarunterricht entfernt bleiben ſoll. Die Abſchnitte des Buchs ſind I. die Volksſchule; II. der Volksſchullehrer; III. der Volksſchulunterricht; IV. die Volksſchulerziehung.

3. Pädagogiſche Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Von L. Kellner. Fortſetzung. Eſſen, Bädeker. 114. S.

Die Art dieſer Mittheilungen iſt den Leſern bekannt. Die vorliegende Fortſetzung, ebenfalls beſtimmt, der Bildung und Fortbildung der Volksſchullehrer zu dienen, behandelt 1. Rückert als Jugenddichter; 2. die häuslichen Aufgaben; 3. das Volkslied in ſeinem Weſen und ſeiner Bedeutung für die Schule; 4. Nebenbeſchäftigungen der Lehrer; 5. Reflexionen über den pädagogiſchen Tact; 6. ein Lebensbild aus älterer Zeit (Victorin von Feltre).

4. Die Schuldiſciplin. Eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung. Von K. F. Schnell. Zweite verm. Aufl. Berlin, Wiegandt. 146 S.

Die erſte Auflage der Schrift iſt Päd. Rev. 1852, Bd. 31, S. 204 ff. beſprochen. Wir erinnern daran, was dort bemerkt iſt, daß der Verf. unter Schuldiſciplin die geſammte Schulerziehung verſteht. Der erſte und zweite Abſchnitt, die diſciplinariſche Zweck- und Weſenlehre, die diſciplinariſche Mittel- und Formenlehre ſcheinen im Weſentlichen ungeändert geblieben zu ſein; abgekürzt iſt der dritte Abſchnitt, der früher manches Fremdartige mitbehandelte; vermehrt iſt die neue Auflage durch einen Anhang, der vorzugsweiſe Erfahrungen aus der Erziehung, wie es ſcheint eigene und fremde, enthält. Das Weſentliche davon iſt dieß, daß die Schule, welche Erziehungsanſtalt ſein ſoll und will, in dem Maſſenunterricht doch zugleich die individuelle Behandlung der Schüler von ſich fordern muß, eine Forderung, welche die Rev. in den letzten Jahren nicht mehr bloß in abstracto geſtellt hat, ſondern für welche ſie, indem ſie an einer Schulpädagogik arbeitet, auch ſchon einiges Material dargeboten. Die Exempel des Herrn Verfaſſers gehen meiſt auf das Verhältniß des einzelnen Lehrers zum einzelnen Schüler. Dieß berührt die Aufgabe der Schulerziehung wenig. Ihr Problem, alſo das Problem der Schuldiſciplin des Verfaſſers, iſt die erziehliche Einwirkung auf den einzelnen Schüler in einer vollen Claſſe. Für deſſen Löſung bietet ſeine Arbeit wenig.

5. Naturwiſſenſchaftlich-pädagogiſche Briefe. Von Fr. Mann, Lehrer an der Thurg. Cantonsſchule. Zweite Reihe. Frauenfeld, Reimmann. 48 S.

Eilf Abhandlungen, Briefe genannt, man weiß nicht, weßhalb. Naturwiſſenſchaftlich iſt nur der erſte über die Eigenthümlichkeit der Menſchennatur (der Menſch hat eine Geſchichte und die Fähigkeit künſtleriſch und wiſſenſchaftlich zu produciren); neue Gedanken fehlen. Die folgenden Briefe handeln von Geſchichte, Kunſt und Wiſſenſchaft, Pädagogiſches bieten ſie wenig. Wozu iſt auch wohl die Erziehung überhaupt nöthig, wenn der Verf. Recht hat zu ſagen: „Das Ganze der Natur, das Ganze der Weltgeſchichte iſt vollendete Schönheit und Harmonie. In der That löst ſich in jedem einzelnen Fall die Disharmonie in reizende Harmonie auf, ſowie wir das Bild in lebensvoller Verbindung mit dem Ganzen betrachten.“ Laſſen wir dann doch den „Weltgeiſt“ machen, wozu uns ſelber echauffiren!

6. Warum und Weil. Aus dem Engliſchen überſetzt. Mit Anm. und Zuſätzen. Von Dr. O. Hoyer. Lemgo, Meyer.

Soll ſein: eine ſokratiſche Methode, die Kinder zum Nachdenken und zum Forſchen zu bringen. Es ſind 65 Seiten voll Fragen und Antworten wie z. B.: Warum machen ſieben Tage eine Woche? Weil vier Wochen einen Monat machen. — Warum reißt die Rotation die Körper nicht nach der Tangente? Weil ſie in derſelben Zeit der größeren Bahnbewegung, die 64 mal größer iſt als die Rotation, unterworfen ſind, zwiſchen welchen beiden Bewegungen ſie fallen oder gegen den Mittelpunct drücken. — Das iſt doch klar!

L.

---

1. Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts in den Kleinkinderſchulen zu Frankfurt a. M. Zugleich eine Anleitung für Eltern, ihre Kinder erziehlich zu unterrichten und für die Schule vorzubereiten. Frankfurt a. M. Sauerländer. 28 S.
2. Die erſte Erziehung durch die Mutter nach Fr. Fröbel's Grundſätzen. Leipzig Mayer. 32 S.

Die erſte Schrift gibt die Reſultate von Conferenzbeſprechungen über Erziehung und Unterricht kleiner Kinder bis zum ſiebenten Jahre; ſie iſt alſo ebenſo für Kleinkinderſchulen, wie für Mütter beſtimmt, und es iſt uns eine Freude, ſie dringend empfehlen zu können. Man findet vortrefflich ausgewählten Lern- und Uebungsſtoff. Die Belehrungen über religiöſe Wahrheiten ſind geſchöpft aus der Schrift und dem Geſangbuch, dabei iſt, was zum Nacherzählen und was zum Auswendiglernen ſich eignet, geſondert und ausführlich angegeben. Darauf folgen die Uebungen

des Anſchauungsvermögens, welche die Sinne wecken, üben und ſchärfen ſollen, dann vortreffliche kleine Liedchen zum Memoriren; dann Uebungen im Lautiren, im Kopfrechnen, im Singen und Zeichnen.

Nun halte man neben dieſe geſunde Koſt das weichliche, gezierte, verdrehte Gehabe des Fröbel'ſchen Kindergartens mit ſeinen geſungenen Albernheiten. Unſere Nr. 2 läßt wieder einen Blick da hinein thun. Sie behandelt „die entwickelnd erziehende Menſchenbildung" in der frühſten Kindheit, noch vor dem zu den Kindergärten befähigenden Alter. Was die Mutter natürlich wechſelnd übt, iſt hier in ein Syſtem gebracht; der Ball, Würfel, Kugel, Walze, die Fröbel'ſchen Spielgaben, ſind ja freilich die natürlichen Spielzeuge der Kinder, und was ſich mit ihnen machen läßt, hat Fröbel gezeigt; aber — ſagen wir es nur gerade heraus, wir wollen nicht mit unſern Kindern ſo abſichtsvoll ſpielen, wie Fröbel will; wir wollen eben auch mit ihm ſpielen, ohne es erziehen zu wollen — und werden es darum nicht weniger erziehen. Zu lernen iſt von Fr. im Einzelnen ſehr viel; ſein Syſtematiſiren und ſein Syſtem jedoch iſt falſch.

3. Der Mittelſtand und die Mittelſchule. Barmen, Steinhaus. 46 S. 5 Sgr.

Die Schrift beantwortet die Frage: wodurch kann unſer Mittelſtand, und namentlich der Handwerkerſtand, wieder gehoben werden? Welches iſt der nächſte Hebel, und wo iſt derſelbe anzuſetzen? Durch die Darlegung des Plans einer Mittelſchule. Der Verf. (Lehrer Dörpfeld; Herausgeber iſt der Bürgermeiſter von Barmen) unterſcheidet ſehr richtig zwiſchen Elementarſchule und Volksſchule und findet mit Recht für den Mittelſtand über der Elementarſchule eine andere Species von Schule für nöthig, als es bisher in der Oberclaſſe der Volksſchule gehabt hat. Der Mangel an einer ſolchen hat bisher nicht nur die Volksſchule, ſondern auch die Mittelclaſſen der höhern Bürgerſchule verdorben. Eine Stadt ſoll nicht eher für die höhere Bürgerſchule ſorgen, bevor ſie ihre Bürgerſchule von jener ausgeſondert hat. Wir empfehlen die Schrift; doch dürfen wir nicht verſchweigen, daß, auch wo die Bürgerſchule organiſirt iſt, der Unverſtand der Eltern noch immer Kinder in die höhere Schule ſchickt, die ihnen nichts nutze iſt, und der ſie wieder ſchaden. So geht es z. B. in Stettin, wo in der Ottoſchule unter Rector Heß eine nach vortrefflichem Plan eingerichtete Mittelſchule beſteht (von der wir dem Herrn Verf. aus ihren Programmen Kenntniß zu nehmen empfehlen) Wir wüßten dagegen freilich eine Abhülfe. Man müßte den höhern Schulen das Recht geben, Kinder, die vergeblich zweimal den Curs einer Claſſe durchgemacht, aus der Anſtalt zu entlaſſen.

Aehnlichen Inhalts iſt die Schrift:

4. Tagebuch, enthaltend einen Organisationsplan für das städtische Bürgerschulwesen. Von Ph. Hellner, Oberl. an der Bürgerschule in Löbau. 218 S. Löbau, Walde.

Sie ist ausgeführter, mit vollständigen Lehrgängen und Lehrplänen versehen. Ueber letztere wäre mit dem Verf. öfter zu streiten Es kommt aber darauf hier nicht an, sondern auf den richtigen und gesunden Grundgedanken.

Lgbn.

I.

Hebräische Grammatik nach neuen, sehr vereinfachten Regeln und Grundsätzen mit polemischen Anmerkungen, wie auch mit Beispielen zur Uebung versehen. Verfaßt von Israel Michel Rabbinowicz, studiosus. Selbstverlag des Verfassers, Grünberg, 1851. Druck von Levysohn. (Vorrede und Inhaltsverzeichniß, die Consonanten. Die Vocale S. XIV.) 282 S.

Ganz kurz ist über das Werk in der Zeitung des Judenthums und im Centralblatt referirt worden. Von Seiten des gegenwärtigen Referenten möge auch hier im Allgemeinen Folgendes bemerkt werden. — Das Verdienst des Verfassers besteht darin, daß er die ältern jüdischen Sprachlehrer mit einer Sorgfalt und Sachkenntniß, wie sie nicht jedem Andern leicht zu Gebote steht, zu Rathe gezogen hat. Einen eigentlichen syntaktischen Theil enthält die Grammatik gar nicht, da höchstens dasjenige, was über die tempora gesagt worden ist, syntaktische Farbe hat. Die Neuerungen in Hinsicht der voces memoriales, die Vereinfachung der paradigmata der nomina und die ausführliche Accentlehre, nach ihrer möglichen Stellung erläutert, sind wohl zu beachten. Die minder populäre Darstellung aber dient nicht zur Erleichterung des Auffassens von Seiten angehender Schüler. Eine scharfe Entwickelung der Conjugationsformen und eine genauere Bedeutung der tempora werden beide vermißt. Lob verdienen dagegen die in den §§ 12, 13, S. 92 bis 98 behandelten unregelmäßigen Pluralia und die unregelmäßige Bildung der Feminina. Kritischen Sprachlehrern wird die Grammatik unseres Verfassers eine willkommene Gelegenheit darbieten zur genauern Erforschung der bisher beim Verfassen hebräischer Grammatiken befolgten Methoden. Zu wünschen ist aber jedenfalls, daß das Ganze in einer neuen Auflage zu einer angemessenern Einheit sich gestalten möge.

Mühlhausen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

Lateinische Grammatik für untere und mittlere Gymnasialclassen, sowie für höhere Bürger- und Realschulen u. s. w. Von Dr. C. E. Putsche. Eilfte Auflage. Jena bei Mauke, 1855.

Der zehnten Auflage dieser in nahebei 150 Lehranstalten eingeführten Grammatik ist in kaum Jahresfrist die vorliegende eilfte gefolgt.

Ein Erfolg, deſſen ſich in dieſem Grade ſelten ein Schulbuch, geſchweige andere Bücher, zu erfreuen hat. Wie derſelbe der ſicherſte Beweis iſt von der allgemein erprobten und anerkannten Brauchbarkeit dieſer Grammatik, ſo auch der erfreulichſte Lohn für den mit rühmlicher Ausdauer an ſeinem Werk nachbeſſernden und feilenden Verfaſſer. Beſcheiden ſagt zwar die Vorrede, daß dieſe neueſte Ausgabe „weſentlich unverändert" geblieben ſei. Indeß möchten wir doch zum Frommen der Beſitzer früherer und insbeſondere der nächſtvorigen Ausgabe eine Anzahl Puncte namhaft machen, worin allerdings eine nicht unweſentliche Abänderung, bez. Verbeſſerung eingetreten iſt. Zuerſt iſt S. 113 in der vierten Claſſe der Anomala der dritten Conjugation das bisher fehlende tango mit ſeinen Compoſitis aufgenommen, und S. 314 der Zuſatz zu § 145 durch die Schlußbemerkung über utendum est occasione (nicht utenda est occasio) vervollſtändigt worden. Sodann iſt nach guten Vorgängern und Texten die Lesart in mehrern der Uebungsbeiſpiele berichtigt worden. So ſchreibt jetzt Herr Putſche S. 171 zu § 25, Zuſ. 2, Beiſp. 4 nach Weißenborn und Alſcheſsky *laude sua;* S. 281 zu § 117, Beiſp. b, 1. *Felicissimus* (ſt. felix) nach Bake in der Mnemoſyne; S. 318 zu § 148, Beiſp. 11 ad *placandos* deos mit Halm (ſtatt des bisherigen placandum).

Bleibt uns für jetzt etwas zu wünſchen übrig, ſo iſt es in der Comparationslehre eine überſichtliche Zuſammenſtellung deſſen, was man, wie in andern Grammatiken, ſo auch in der kleinern und größern des Herrn P. unter Comparativ und Superlativ verſtreut findet. Verſtändlicher zu ſprechen, nehmen wir das von ihm S. 216 gebrauchte Beiſpiel: Ut quisque est doctissimus, ita modestissimus esse solet, oder das von Ramshorn angeführte, aus Cic. Tusc. I. 15, 35: Optimus quisque maxime posteritati servit. Dieſe Beiſpiele müßten, dem Schüler eine Ueberſicht über die verſchiedenen ſynonymen Ausdrucksweiſen zu geben, nach unſerer Meinung in folgender Abſtufung geboten werden:

Quo (quanto) quis est doctior, eo (tanto) solet esse modestior.

Ut quisque est doctissimus, ita modestissimus esse solet.

Doctissimus quisque modestissimus esse solet.

Und ſo auch das Beiſpiel aus Cicero. Wir laſſen uns an dieſer durch ein vorgekommenes Bedürfniß veranlaßten Erinnerung genügen und wünſchen Herrn P. die Genugthuung, bald auch für ſeine 1850 erſchienene größere lateiniſche Grammatik eine zweite Ausgabe nöthig geworden zu ſehen.

Leipzig. G. E. Köhler.

Regeln und Wörterverzeichniß für deutſche Rechtſchreibung. Gedruckt auf Veranſtaltung des königlichen Oberſchulcollegiums in Hannover. Clausthal. Schweiger'ſche Buchhandlung. 1855. — 51 S. 8°.

Jacob Grimm hat vor etwas mehr als dreißig Jahren in der zweiten Ausgabe ſeiner deutſchen Grammatik ausgeſprochen: „Veränderung üblicher Wortſchreibung führt etwas gewaltſames und ſtörendes mit ſich; niemand behelligt ſich gern mit Kleinigkeiten. Beim Studium der Grammatik erſcheinen aber die Buchſtaben bedeutend, und zweckloſe Mißbräuche ärgern." — Daß man nun entfernt, was Aergerniß erregt, ohne den Vorwurf eines gewaltſamen Verfahrens zu ſcheuen, iſt wohl natürlich. Und wären die gewaltſamen Störungen in der Weiſe gelungen, daß ſich aus ihnen eine feſte Norm für eine nach allen Seiten hin gleichmäßige Schreibung ohne alles Schwanken ergeben hätte, ſo würden ſie an ſich vorwurfsfrei erſcheinen dürfen. Allein die an die Forſchungen Grimm's ſich anſchließenden hiſtoriſchen Grammatiker gingen bekanntlich unter ſich ſehr weit auseinander. Und zu dieſem Mangel an Uebereinſtimmung der hiſtoriſchen Forſcher unter ſich kommt noch, daß ein Mann, der an die Schule der hiſtoriſchen Rechtſchreibung ſich anſchließt, K. G. Andreſen, in ſeiner Schrift „über deutſche Orthographie" (Mainz 1855) die Beobachtung ausgeſprochen hat (S. 8), daß in J. Grimm's zahlreichen Schriften ſich kaum ein einziges als nicht unzweifelhaft geltendes Wort findet, das immer in gleicher Form dem Leſer entgegentritt. Man finde: allmählich, allmälich, allmählig, allmälig; eßich, effich, eßig, effig; gröſte, gröſſte, größte u. ſ. w. u. ſ. w. — Gewichtiger als dieſe Beobachtung des Herrn Andreſen iſt wohl noch, daß J. Grimm in ſeinen ausdrücklichen Vorſchlägen zur Regelung unſerer deutſchen Schreibung mit ſich ſelbſt nicht übereinſtimmt. Während er z. B in der zweiten Ausgabe der deutſchen Grammatik S. 520 und 523 vorſchlägt dinen ſtatt dienen zu ſchreiben, wie gût ſtatt guot, meint er in ſpäterer Zeit (Vorrede zum Wörterbuch Col. LVIII.) im Gegentheil, wenn wir nur das hiſtoriſch begründete ie beibehielten (in dienen, lieben u. dergl.), und anderwärts es vertilgten, wo es ohne dieſe Begründung iſt, wie in ligen u. dergl., ſo würde nach und nach auch die richtige Ausſprache des gebrochenen Lautes ie wieder in der lebendigen deutſchen Zunge aufkommen. Ferner ſagt er in der zweiten Ausgabe der deutſchen Grammatik S. 525: „Einige vereinfachen das ſ inlautend bei nachfolgendem Conſonanten, als treffen, triſt; hoffen, hofnung; conſequenter ſcheint mir trifft, hoffnung." Dagegen heißt es in der Vorrede zum Wörterbuche Col. LIX: „ſ iſt ein ſo ſcharfer Laut, daß ſeine Verdopplung gar nicht ins Ohr fällt. Warum ſich alſo ſträu-

den gegen schift (navigat), schaft (parat)?" — also auch gegen trift, das so eben als minder consequent in Vergleich mit trifft angeführt war. Aehnliches werden wir unten bei ſſ und ß im Inlaut sehen, und wollen hier nicht mit der Aufzählung solcher Beispiele fortfahren. — Der oben angeführte Herr Andresen bemerkt aber von dem verdienstvollen deutschen Grammatiker Karl Ferdinand Becker an eben derselben Stelle, daß er unter Wenigen als Muster dastehe, in dessen eigener Orthographie und Interpunction eine wahrhaft bewunderungswürdige Sauberkeit und Ordnung herrsche. — Für einen Lehrer der Orthographie sollte aber eine gewisse consequente Uebereinstimmung mit sich selbst erforderlich scheinen. Becker konnte natürlich hiezu weit leichter gelangen, weil er keinen neuen Bau herzustellen unternahm, sondern nur das Uebliche zu ordnen versuchte, während J. Grimm ganz andern Mühen sich unterzog, die um so weniger zur Krone der Vollendung kamen, weil seine neueste Arbeit — sein deutsches Wörterbuch — durch den Einfluß des Verlegers eine gewisse Zurückhaltung dessen, was Grimm als das Richtige erkannt hat, zu Tage fördert, und weitere Berichtigungen der Zukunft vorbehält. — Daß Becker mit den Forschungen Grimm's nicht unbekannt war, beweist seine eigene Grammatik. Aber mit der Orthographie war er vollkommen fertig, bevor er seine Grammatik und deren Vorläufer drucken ließ, während Grimm erst nach der ersten Ausgabe seiner Grammatik neu zu bauen anfing, und je geistreicher, je reicher an neuen Reflexionen und Einfällen er war, desto weniger consequent trat sein Bau zu Tage. Und je mehr Anregendes in dem lag, was seine Studien darboten, desto mehr Grammatiker suchten an seine Resultate sich anzuschließen oder auf seinem Wege unabhängig zu forschen, und mitzusprechen ohne nachzubeten, so daß die Verwirrung um so vollkommener wurde.

Da es nun aber einmal dahin gekommen sein soll, daß Becker's Orthographie, wie man sagt, „der Wissenschaft" nicht entspreche, und da die neuesten Wege der Orthographen so sehr von einander abweichen, so hat das königliche Oberschulcollegium in Hannover sich der Orthographie angenommen, und wenigstens für die Schulen seines Landes einen Haltpunct zu geben versucht, weil eben auch in „Kleinigkeiten", die die Schule zu lehren hat, kein regelloses Schwanken obwalten darf, das den Unterricht unfruchtbar machen muß.

Der erste Abschnitt der vorliegenden Schrift handelt von den großen Anfangsbuchstaben. — Referent nimmt daran keinen Anstoß, daß die Mehrheit der Conferenz mit dem Oberschulcollegium für die Beibehaltung der großen Anfangsbuchstaben sich ausgesprochen hat. Es dürfte dieß eben so wenig anstößig erscheinen, als man darin, daß die Prediger

des Christenthums in deutschen Landen nicht mehr barfuß gehen oder bloß einfache Sandalen tragen, eine historische Verletzung des Christenthums erblicken kann — In ganz passender Weise werden auch die nöthigen Unterscheidungen im Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben gegeben. Nur etwas minutiös erscheint die Lehre, daß bairisches Bier (nach bairischer Art gebraut) und Bairisches Bier (in Baiern gebraut) bezeichnen soll.

Bei der Schreibung der langen Vocale sind dem Ref. besonders zwei Abweichungen von dem bisher bestehenden Gebrauch aufgefallen. Lid, Augenlid soll ohne e nach dem alten lit geschrieben werden, und Lied (von liet) mit e; ferner wahr, wahrhaft von wâr, aber waren, bewaren, gewar, Warzeichen von war (observatio) — Weil wâr und war verschiedene Quantität hatten, weil lit und liet verschieden ausgesprochen wurden, kurz weil die phonetischen Verhältnisse dieser Wörter verschieden waren, so wurden sie im Mittelhochdeutschen verschieden geschrieben. Es galt also hier das natürliche Gesetz, daß nach der phonetischen Gestaltung des Wortes die Schreibung sich richtete. Und es fragt sich, was an sich richtiger ist und der historischen Entwicklung unserer Sprache mehr entspricht, dieses alte Gesetz bestehen zu lassen oder es aufzuheben, und ohne Rücksicht auf die gegenwärtige Aussprache und den üblichen Gebrauch die Schreibung zu gestalten. Sobald wir die Aenderung der phonetischen Verhältnisse als in der historischen Entwicklung unserer Sprache begründet ansehen, und deßhalb Mutter statt Muter (aus muoter) zu schreiben fortfahren, so ist es eine Verletzung jenes natürlichen Gesetzes, wenn wir Lid schreiben, zumal da hierdurch noch eine beinah ausnahmslose Grundregel unserer jetzigen Schreibung verletzt ist, wornach jede volltonige deutsche Silbe, die als stete Länge gilt, nur mit ie, nicht mit i, geschrieben wird. Die Annahme dieser Aenderung empfahl sich wohl dadurch, daß zwei verschiedene Wortbedeutungen mit gleichlautenden Silben unterschieden wurden, wie Stadt und Statt und (gegen das ehmals bestehende Quantitätsverhältniß) mahlen und malen u. dergl.

In dem folgenden Abschnitte, bei der Consonantenverdopplung nach kurzen Vocalen, werden bloß die hochtonigen, tiefstonigen und tonlosen Silben aufgezählt und berücksichtigt; es fehlen dabei die für die Orthographie nicht unwichtigen mitteltonigen, welche bald als betonte, bald tonlose Silben in der Metrik, wie im Satztone der Prosa, erscheinen, worin die Schreibung: mit, in, um ohne Verdopplung, und: mir, für, von, ohne Dehnungszeichen begründet ist.

Aus dem nächsten Abschnitte: von der Schreibung der einzelnen

Buchſtaben, ſcheinen beſonders diejenigen Paragraphen beachtenswerth, welche über ff, ſs und ß handeln, da die andern nichts Auffallendes bieten, ſondern zumeiſt das früher Uebliche feſthalten oder reguliren. — Den eben beſagten Paragraphen aber (über ff, ſs, ß) ſchickt das königliche Oberſchulcollegium (S. 17) die Bemerkung voraus, daß es der Empfehlung des Gebrauchs der neuern Regeln für jetzt nicht beiſtimmen könne, für welche die Mehrheit der berathenden Conferenz ſich erklärte; deßhalb ſei nachträglich S. 19 der ältere Gebrauch für ß und ff angefügt. Auch im Wörterbuche iſt überall die bisher übliche Schreibung in Klammern beigegeben.

Wenn Ref. dem königlichen Oberſchulcollegium hierin beiſtimmen zu müſſen glaubt, ſo geſchieht dieß aus folgenden Gründen:

1. Schon aus der Geſtalt des ß, namentlich aus derjenigen, welche es in den frühſten Drucken hat, in denen noch kein z an das ſ angeſetzt erſcheint, ſondern nur ein rund abgebogener Strich, welcher dieſen Buchſtab der alten Form des h ziemlich ähnlich macht, geht hervor, daß ß nicht urſprünglich das mittelhochdeutſche milde z (verſchieden von dem Doppelconſonanten z oder tſ) war, ſondern nur eine typographiſche Formation für das auslautende ff. — Durch die völlige Regelloſigkeit der Schreibung und die ungenaue Handhabung der Buchſtaben in den alten Druckwerken laſſen ſich zwar keine vollkommen übereinſtimmenden Nachweiſungen geben, aber es ſtellt ſich dieß Schriftzeichen doch höchſt wahrſcheinlich als auslautendes ff dar. Aber geſetzt auch, dieſe Behauptung wäre unhaltbar, und wir müßten

2. mit Beſtimmtheit annehmen, daß ß das milde z des Mittelhochdeutſchen iſt, ſo verfährt die neuere Lehre über den Gebrauch dieſes Buchſtabens unhiſtoriſch, obwohl ſie auf die hiſtoriſche Ueberlieferung ſich zu ſtützen vorgibt. Sie vernachläßigt nämlich die im Mittelhochdeutſchen in genauen Handſchriften feſt ſtehende Unterſcheidung zwiſchen dem einfachen milden z und deſſen Verdopplung. Nur bei Wörtern mit gedehntem Vocale (wie größer, müßen, laßen, welch letztere eine andere Quantität als jetzt in der Stammſilbe hatten) erſcheint das einfache milde z auch im Inlaute. Dagegen bei Wörtern mit geſchärftem Vocale zeigt ſich das einfache z nur im Auslaute, weil der Auslaut im Mittelhochdeutſchen nicht verdoppelt zu werden pflegte, und wird im Inlaute verdoppelt. Es iſt daher gar nicht mit der hiſtoriſchen Ueberlieferung übereinſtimmend, wenn man jetzt Haß, Haßes, wißen, Waßer u. dergl. ſchreibt, wie die hiſtoriſchen Grammatiker thun.

3. Dazu kommt noch, daß J. Grimm, welcher zwar in der zweiten Ausgabe ſeiner Grammatik die Schreibart Waßer, wißen eingeführt

hat, und den Inlaut ſſ ſtatt ß für falſch erklärt (I. Bd. S. 527), in der Vorrede zum Wörterbuch (Col. LIX ff.) dieſen Gebrauch des ſſ im Inlaute rechtfertigt, und nicht nur im Wörterbuche, ſondern auch in der dritten Ausgabe der Grammatik überall eingeführt, und ſomit ſelbſt wieder verlaſſen oder aufgegeben hat, was er früher lehrte, ohne daß bis jetzt ſeine Schüler darauf achteten. Wäre dieß in den Conferenzberathungen zur Geltung gekommen, ſo hätte ſich die von dem Oberſchulcollegium S. 19 gegebene Auseinanderſetzung größeren Theils wahrſcheinlich von ſelbſt aufgehoben.

In dem § 19, wo von der Verbindung des ſt in Flexionsformen mit auslautenden S-Lauten gehandelt wird, ſcheint es in einer für Schulen beſtimmten Anleitung zur Rechtſchreibung ungeeignet, daß Formen wie du küſſt (ſtatt du küſſeſt), du rauſchſt, du ſitzſt u. dergl. als regelrichtig aufgeführt werden. Iſt es richtig du rauſchſt zu ſchreiben, ſo iſt der friſchſte (ſtatt der friſcheſte) auch richtig. Solche auffallende Formen bleiben — wie alles Verkehrte — leichter im Gedächtniß des Schülers haften, und es iſt ſomit gewiſſermaßen eine Anleitung zum Gebrauche dieſer Härten gegeben, die beſſer vermieden würden.

Sehr zu billigen iſt der Anhang S. 49 ff., worin alle Wörter alphabetiſch aufgezählt ſind, in welchen das ie, das h nach einem langen Vocal, das ß und das ſſ hiſtoriſch begründet ſind. Obſchon hier beim ß Wörter wie bis, Kreis u. a. mit einfachem s aufgeführt ſind nach dem jetzigen Schreibgebrauch, ſo fehlt aber bei Wörtern wie Waßer, wißen die eingeklammerte Form, wie ſie im Wörterbuche beigefügt iſt (Waſſer, wiſſen), und wie ſie ſich auch, nach dem oben Geſagten, jetzt in dem von J. Grimm ſelbſt angenommenen Gebrauch begründet.

Obwohl Ref. ſich erlaubte, an dieſer officiöſen Schrift einige Ausſtellungen zu machen, ſo kann er ſie nichts deſtoweniger eine für den geſammten deutſchen Lehrerkreis dankenswerthe Arbeit nennen, und dieſelbe, mit Rückſicht auf die von dem königlichen Oberſchulcollegium ſelbſt beigefügten Andeutungen, aus voller Ueberzeugung allen deutſchen Lehrern, die ſich für dieſen Zweig des Unterrichts intereſſiren, zur genaueren Kenntnißnahme empfehlen.

Fſch.

---

1. Ueberſicht der deutſchen Sprachlehre mit durchgängig deutſcher Namengebung feſtgeſtellt im Auftrag von fünf Berliner Lehrervereinen. Berlin, Plahn, 1854. 19 S.

Wir können uns nicht denken, daß die in der Vorrede ausgeſprochenen frommen Wünſche dieſer Herrn Lehrer weſentlich unberückſichtigt bleiben ſollten, da die Nothwendigkeit ihrer Erfüllung, wo weder Latei-

niſch noch Franzöſiſch gelernt wird, in die Augen ſpringt. Uebrigens ſollte Ref. meinen, daß ſich die vorgeſchlagene Namengebung ſchon ſeit längerer Zeit (in ſeiner Nähe wenigſtens) eingebürgert habe. — In einem ſo kurzen Büchlein muß alles richtig ſein, und ſo machen wir auf eine zu beſſernde Stelle aufmerkſam: S. 18 ſteht: „Die beigeordneten Hauptſätze einer Satzverbindung können ſein:

1. anreihend;
2. begründend;
3. entgegenſtellend";
4. (fügen wir hinzu) ſchließend, folgernd (mit *alſo*, *daher* u. ſ. w.)

— Dieſe nothwendig zu berührende Eintheilung kehrt übrigens bei „den untergeordneten Nebenſätzen" gar nicht wieder.

2. Der Unterricht in der deutſchen Sprache von J. G. F. *Pflüger*, Vorſt. der höh. Töchterſchule in Pforzheim. Freib. im Breisg. Herder Verlag. 1854. IV u. 72 S.

Dieſes Büchlein wird ſich in den Kreiſen, für die es beſtimmt iſt, viel Freunde erwerben. Wir machen zu demſelben folgende Bemerkungen:

1. Stimmen wir dem Herrn Verf., welcher die berüchtigten Anſichten von Wurſt und diejenigen unſerer geiſtvollſten Sprachforſcher, eines Wackernagel * und J. Grimm einander ſcharf gegenüberſtellt, vollſtändig bei, wenn er zuletzt als Ziel des deutſchen Unterrichts in der Volksſchule „die Erhebung des angebornen Sprachgefühls zum klaren (aber keineswegs zum ſyſtematiſchen, ſogenannten wiſſenſchaftlichen) Bewußtſein" angibt, womit er ſich übrigens unſerem Dafürhalten nach nicht in die Mitte (wie er behauptet S. 13) zwiſchen jene Parteien, ſondern ganz entſchieden auf die Wackernagels u. ſ. w. ſtellt.

2. ſpricht der Herr Verf. auf S. 22 etwas ärgerlich über die Noth, die er mit den Kindern habe bei dem Leſen der alten Sprachformen der lutheriſchen Bibelüberſetzung, daß nun gar ein Kind mit einer *ſehr* alten Bibel daſitze, die habe in ihrem Buche: *tauffen*, *wurffen* (Impf.), *ruchtbar*, *waſer* u. ſ. w., und wiſſe gar nicht, was ſie aus dieſen Worten machen ſolle. Zu der würde Ref. ſagen: „mein liebes Kind, in deiner Bibel ſtehen viel ſchönere Worte, als wir in der Schule ſprechen, als du zu Hauſe und in der Stadt hörſt; darum will ich dir künftig die ſchönen und die ſchlechteren Worte des Capitels, das wir jedesmal mit einander leſen werden, neben einander ſchreiben, dann wird deine Noth ein Ende haben". So würde dieß abgethan ſein. Wie ſollte ſolche

---

* Kein Lehrer der deutſchen Sprache ſollte die unübertreffliche Einleitung Ph. Wackernagels in ſein Leſebuch »über den deutſchen Unterricht« ungeleſen laſſen. Ref.

ſcheinbare Verlegenheit am Ende gar zu dem Entſchluſſe führen, die Luther. Bibelüberſetzung aus der Schule zu verbannen, das ſprechendſte, heiligſte Denkmal der Reformation, die Quelle, aus der für unſere großen Litteratoren nach offenkundigen Zeugniſſen (S. 20) die Sprachfülle, die poetiſche Formenherrlichkeit floß, mit der ſie die Herzen zwangen? Ehe wir Luthers Bibelſprache aufgeben *, eher fahre die ganze bisherige Sprachlehre dahin, mit dem was ſie bisher geleiſtet zu haben ſcheint.

3. Endlich die praktiſchen Aufgaben, die der Verf. für den deutſchen Unterricht in der Volksſchule macht, haben auch den Beifall des Ref., ſofern er annehmen darf, daß das **Thema** zur Nachbildung ſchildernder, erzählender Aufſätze regelmäßig von dem Lehrer ausgeht (es vom Schüler fordern, hieße ſeine Kraft überſpannen) und eben nur die Nachbildung gemeinſam verſucht wird, wovon wir von S. 44 bis S. 59 zahlreiche Beiſpiele haben. — Aber auf eine noch höhere Stufe ſeine Schüler zu führen, mißlingt (nach dem beſcheidenen Urtheil des Ref.) dem Herrn Verf. vollſtändig. Man leſe nur Umſchreibungen einzelner Gedanken, die aus „der Bürgſchaft" herausgehoben ſind, ob ſie, wie ſie hier abgedruckt ſind, um ihrer völligen Inhaltloſigkeit willen etwas anderes als leere Langeweile herbringen können — hier alſo „trifft die Kunſt des Herrn Verf. nicht ein".

3. Lehrgang der deutſchen Sprache, bearbeitet von C. E. J. Amelung, Rector in Charlottenburg. Berlin, Adolf. 1855. VI u. 96 S.

Wir müſſen dieſes Schriftchen als ein verfehltes bezeichnen. Es iſt gewiß eine Verſündigung gegen den jugendlichen Geiſt der Schüler (der Verf. kann mit ſeinem Buche doch nur Volksſchüler meinen, denn Anfänger auf dem Gymnaſium lernen alle dieſe Dinge nebenher, zugleich mit den Formen der claſſiſchen Sprachen), ihm, wie der Verf. in der Vorrede es ausſpricht, dieſe abſtracten Sprachgeſetze beibringen zu wollen. Dieß läßt ſich nun vollends in der Art und Weiſe, wie der Verf. manche Regel faßt, ganz und gar nicht begreifen; z. B. denkt man ſich, daß ein Volksſchüler den Satz: „das Subject wird gefunden, wenn man vor das Zeitwort des Satzes, das nicht in einer Nennform ſteht, die Fragewörtchen: wer? oder was? ſtellt und ſo eine Frage bildet, auf welche ſich der Nominativ als Antwort und ſomit als Subject ergibt" — erſt

* Nicht einmal, wie neuerdings von wiſſenſchaftlich-theologiſcher Seite aus geltend gemacht worden iſt, nicht einmal Correctur zugegebener Ueberſetzungsfehler! Theure Jugendfreunde liebt man auch mit ihren Fehlern. Das gehört für wiſſenſchaftliche Commentare.

begreifen (was ſchon ſeine Schwierigkeiten hat) und dann behalten ſoll? (vergl. die Vorrede des Verf.) — es iſt zu viel verlangt.

Unter den grammatiſchen Sonderbarkeiten, die uns aufgefallen ſind, heben wir etwa die breitſpurige Eintheilung der Conjunctionen hervor — S. 11 und 12.

4. C. G. Schramm's Formenlehre zur deutſchen Sprache nebſt einem Anhange u. ſ. w. zum beliebigen (?) Gebrauch für Schule und Haus. Vierte vermehrte und durchgeſehene Auflage von E. G. Schütz. Colberg. 1854. Veſt.

Der Herr Verf. iſt noch ein entſchiedener Anhänger von Wurſt u. ſ. w. Im Büchelchen wird declinirt, conjugirt und ſchematiſirt u. ſ. w., in einer Breite und Umſtändlichkeit, als wäre die höchſte Gefahr, daß ohne dieß die Knaben nie deutſch könnten ſprechen lernen. — Wie unklar ſich oft der Verf. über die wichtigſten Begriffe ausſpricht, beweist z. B. was er über Haupt- und Nebenſatz ſagt: S. 59: Derjenige Satz, welcher das Weſentliche des Gedankens oder den Gedanken ſelbſt enthält, mithin an ſich verſtändlich u. ſ. w. iſt, wird Hauptſatz, derjenige aber, der irgend einen Satztheil enthält (?), wird Nebenſatz genannt.

5. Lehrgang für den Mutterſprach-Unterricht in der Mittelclaſſe einer Bürgerſchule (dritte Claſſe der Knabenbürgerſchule zu Mühlhauſen) von Fr. Otto. Erf. u. Leipz. Körners Verlag. 1854.

Der Herr Verf. theilt in ſeiner ziemlich ſchwer geſchriebenen Einleitung (dabei kommen doch auch grammatiſch zweifelhafte Ausdrücke vor, z. B. S. 15 das Dictiren bethätigt den Schüler; muß das nicht heißen: „durch das Dictiren wird der Schüler in Thätigkeit geſetzt oder ähnlich?") ſeine Vorſchläge mit, in einer Claſſe, deren Stand dem der oben angegebenen entſpricht, orthographiſche Sicherheit zu erreichen. Wir geſtehen, daß wir von einem ſo ſpeciellen Eingehen auf orthographiſche Abweichungen u. ſ. w., wie es der Verf. von S. 17 bis 43 vorſchlägt, im praktiſchen Intereſſe ziemlich gering denken und machen unſere Erfahrung geltend, daß bei einer genauen und ſtrengen Bildung des Auges, Ohres, Mundes der Schüler bei weitem mehr zu gewinnen iſt. Wie viel Worte mit abſonderlicher Orthographie lernen die Kinder aus dem Leſebuch, wie viele (ſchon in den unterſten Gymnaſialclaſſen) bei ihrer lateiniſchen Präparation kennen (der Herr Verf. bringt bei, daß die Schüler dieſer Claſſe franzöſiſch zu lernen anfingen, wo ſie ſich doch alſo auch in hergebrachter Weiſe präpariren werden) u. ſ. w.

Auf einer zweiten Stufe verlangt der Verf. vom Schüler eine möglichſt genaue mündliche Reproduction in ihrem Verſtändniß ſehr leichter kleiner Leſeſtücke erzählenden Inhalts (wobei er mit Recht bei einem

größern Reichthum dieſer Stücke einen Anfang der Uebung der Combinationsgabe der Schüler verlangt). Weil für die Knaben in jenen kurzen Leſeſtücken doch manche neue Vorſtellung vorkommt, ſo hat der Verf. Beiſpiele der Erklärung für dergleichen Fälle hinzugefügt — wir begreifen nicht zu welchem Zweck in ſolcher Ausdehnung und Ausführung —, welcher Lehrer wird ſich denn nicht ſelber denken können, wie dieß zu machen!

Auf einer dritten Stufe vereinigt der Verf. verſchiedene Zwecke: Mündliche Reproduction; orthographiſche Auffaſſung u. ſ. w.; ſtiliſtiſche Umwandlung (z. B. aus directer in indirecte Rede). Anſtatt von mancherlei guten Vorſchlägen des Verf. zu berichten, wollen wir unſer Bedenken ausſprechen gegen zweierlei Vorſchläge, die er bei dieſer Gelegenheit macht. Erſtens verlangt der Verf. S. 63: ein Schüler ſoll unter ſeinen Mitſchülern ſitzend in einem gewiſſen Zeitraum ein gewiſſes Penſum auswendig lernen. — Dieß würde, denk' ich, nach manches Pädagogen Erfahrung nicht einmal jeder gedächtnißſtarke Schüler leiſten können, ſo mächtig wirkt die Abziehung der Aufmerkſamkeit durch die Schulgegenwart; — zweitens kann ich mir nichts Widerwärtigeres denken, als das im Chore Sprechen (S. 62), wobei kein Schüler mehr Individuum iſt; — das ſoll er aber in jedem Augenblicke ſeines Lebens, auch in der Schulſtube bleiben.

Die vierte Stufe verlangt dieſelbe Uebung in beſchreibender Darſtellung. Uns dünkt die praktiſche Hervorhebung dieſes Unterſchieds doch gleichgültig.

Endlich der fünften Stufe weist der Verf. die (mündliche und ſchriftliche) Reproduction längerer Leſeſtücke zu, in denen die Sonderung und Aufeinanderfolge der Gedanken nicht ganz ohne Schwierigkeit iſt (mit einer entſprechenden Uebung des richtigen Leſetons). Endlich verlangt der Herr Verf. zum Zwecke der Einführung in das Gebiet der Poeſie das Auswendiglernen einer kleinen Sammlung weltlicher und geiſtlicher Lieder, die dem Standpunct dieſer Claſſe entſprechen; der Lehrer ſoll ſie vorher mehrmals den Schülern vorgetragen haben.

Daneben hat der Herr Verf.:
Grundlagen für den Mutterſprachunterricht u. ſ. w. für die Schüler gegeben, welches Büchelchen nur die Beiſpiele enthält mit jenen Erklärungen, welche der Vorbereitung des Schülers dienen ſollen. Hier finden wir es freilich ganz natürlich, daß ſie abgedruckt ſind, was wir im Buch für den Lehrer für unpaſſend halten mußten. Es kommt auch bei dieſen einfachen Vorſtellungen nicht etwa auf eine Uebereinſtimmung im Ausdruck an.

6. Deutsche Grammatik und Stilübungen von Dr. Brentano. In drei Curſen (I u. II in zweiter verbeſſerter Auflage) X, 92 S.; VI, 122 S.; VI, 79 S.

Dieſe Grammatik, zunächſt für Real- und Gewerbſchüler berechnet, dünkt dem Recenſenten ſehr verſtändig gearbeitet. Nach einer etymologiſchen Einleitung, welche nicht in hergebrachter Breite Declinations- u. ſ. w. Paradigmata bringt, aber in kurzer Auseinanderſetzung den Unterſchied von ſtarker und ſchwacher Declination und Conjugation klar macht, folgt ein Capitel, in welchem der Herr Verf. in einer uns wahrhaft überraſchenden, glücklichen, praktiſchen Weiſe ſeine Schüler zu Anfängen in Stilübungen anleitet. Wir beſinnen uns nicht, von einer deutſchen Grammatik in dieſer Rückſicht ſo gute Vorſchläge empfangen zu haben, als in gedrängter Kürze bei dem Herrn Verf. I. Curſ. S. 66 bis 72 beiſammenſtehen. * Der II. Curſus enthält eine zwar nur kurzgefaßte Syntax, welcher jedoch vom Herr Verf. in den Anmerkungen eine Menge vortrefflicher, auf feiner Beobachtung beruhender Sprachbemerkungen hinzugefügt ſind.

Wir bitten, ohne jetzt weiter zu citiren, unſere Leſer um eigene Prüfung und vermuthen, daß ſie obigem Urtheile beiſtimmen werden. Eins indeſſen müſſen wir dem Herrn Verf. zum Vorwurf machen: eine gewiſſe Verkennung der natürlichen (und namentlich dem Munde des Dichters natürlichen) Freiheit der Sprache, die ſich, ſo lange ſie wahrhaft lebt, nie wird von dem Netze abſtracter Geſetze gefangen nehmen laſſen. So führt der Herr Verf. S. 35 unter der Ueberſchrift: „Fehlerhafte Verkürzungen" die Schiller'ſchen Verſe an: „Er tritt zum Grafen raſch zur That und offen des Verführers Rath." Wer will unſern Dichter hier eines Fehlers zeihen? Wer wird hier nicht einen reinen ſprachlichen Ausdruck finden im Vergleich mit dem, was unmittelbar daneben ſteht: „Menalkas trieb ſeine Heerde brüllend durch den Wald?" Das Spiel von Freiheit und Nothwendigkeit, das in einer lebendigen, ſich weiter bildenden Sprache herrſcht, zu beobachten, dünkt uns eine des Grammatikers beſonders würdige Aufgabe.

Endlich der dritte Curſus gibt ebenfalls in bündigſter Form die Lehre von den Redefiguren, vom Verſe, von den Dichtungsarten, und ſchließt am Ende noch eine kurze Geſchichte der deutſchen Sprache und Litteratur an.

Wir dürfen das Buch des Herrn Verf. zum Gebrauche bis zu den mittleren Claſſen auch den Herrn Gymnaſiallehrern angelegentlich empfehlen.

---

* Denſelben Beifall müſſen wir den ſchwereren Aufgaben zollen, welche der Herr Verf. am Ende des II. und III. Curſus zuſammengeſtellt hat.

7. Sprachdenklehre. Ein Handbuch für Elementarlehrer. Theoretiſch und praktiſch bearbeitet von einem Lehrer. Coblenz, Hölſcher. 1853.

Dieß Buch geht, was den erſten Theil desſelben betrifft, in ſeinem Streben nach Deutlichkeit wohl zu weit. Es enthält eine unverhältnißmäßig große Menge von Fragen folgender Art: Lehrer: „Vater“ iſt von wie viel Dingen (?) der Name? Schüler: „Vater“ iſt von Einem Dinge der Name. L. Wie heißt der zweite Dingname (an der Tafel)? Sch. der heißt „Väter“. L. Iſt der Name „Väter“ auch der Name von Einem Ding? Sch. Nein. L. Sondern er iſt wovon der Name? Sch. Von mehrern Dingen derſelben Art. — L. Baum iſt von wie viel Dingen der Name? u. ſ. w. u. ſ. w. So geht es in derſelben Weiſe anfänglich ſeitenlang fort. Dabei ſteht ausdrücklich in der Vorrede: „der erſte Theil (aus welchem das eben Ausgezogene genommen war) beſteht aus einem Handbuch für den Lehrer.“ Es ſollen aber die Schüler durch ſolche Uebungen ſo weit gefördert werden, daß der Lehrer nicht allzulange darauf (S. 97) ſie folgendermaßen anreden darf: Nun merket: „der Dingname im Satze, der den Begriff desjenigen Dinges verſinnlicht, worauf ein Merkmalsbegriff nach meiner Anſchauung bezogen iſt, heißt Subject, dasjenige Begriffswort im Satze, welches den ſo bezogenen Merkmalsbegriff verſinnlicht, heißt Prädicat.“ Iſt dieſes „Merket“ wirklich eigentlich gemeint? Uns müßte alle Beobachtung trügen, oder einen ſolchen Satz merkt der Tertianer eines Gymnaſiums oder einer Realſchule nicht, geſchweige denn ein Volksſchüler; er kann ihn ſchon wegen der vielen abſtracten Ausdrücke nicht merken, wenn der Lehrer nicht zu einer ganz mechaniſchen Einübung ſeine Zuflucht nehmen will.

Rückſichtlich des zweiten Theils des Buches, welcher „zur eigenen Fortbildung des Lehrers“ beſtimmt iſt, erkennt Ref. ein gewiſſes Streben nach tieferer Begründung der grammatiſchen Begriffe mit Freuden an; nur zuweilen dürfte der Herr Verf., indem er ſich von herkömmlichen Erklärungen über dieſe Dinge fern halten will, ſich in Unterſcheidungen verirrt haben, welche ſich nicht feſthalten laſſen. So heißt es § 18 (S. 280), wo von Objecten im Genitiv, Dativ, Accuſativ gehandelt wird: „Im erſten Falle iſt das Object einwirkend thätig: der Hungrige bedarf der Speiſe“; — im zweiten Falle iſt das Object einwirkend und empfangend thätig, wie: „Gott verzeiht dem Sünder“; — im dritten Falle iſt das Object einwirkend thätig, erleidet aber die ſo veranlaßte Thätigkeit, wie: „der Knecht pflügt den Acker“. Ref. geſteht, daß er auch durch die zugefügten Beiſpiele nicht zur Ueberzeugung von der Richtigkeit dieſer Unterſcheidungen gelangen kann. — Unter verſchiedenen andern Abweichungen des Herrn Verf. von dem, was gewöhnlich

gelehrt wird, heben wir etwa noch hervor, daß er unter den Satzgliedern, die durch Nebensätze können umschrieben werden, auch das Prädicat (des Hauptsatzes) nennt. Aber auch hier beweisen seine Beispiele nichts, etwa: „Der ungerathene Sohn verschwendete sein ganzes Vermögen, was die Eltern sehr kränkte." Der Nebensatz ist ja durch das Relativum offenbar nicht bloß auf das Prädicat, sondern auf den Inhalt des ganzen Hauptsatzes bezogen (indem die Verschwendung eines Andern als des Sohnes den Eltern gleichgültiger sein würde).

Derselbe Verf. hat eine

8. Aufsatzlehre. Coblenz. Hölscher. 1853. S. 239.

ebenfalls für Elementarlehrer erscheinen lassen, welche in ihrem ersten Cursus wiederum in großer Ausführlichkeit Anleitung gibt zur Abfassung beschreibender und brieflicher Aufsätze; die wiederkehrende Form dieser Anleitung ist wesentlich die, daß der Herr Verf. durch vorangeschickte Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers auf die verschiedenen Merkmale des zu beschreibenden Gegenstandes hinlenkt, als Beispiele eine Menge der also vorbereiteten Beschreibungen selber ausführt, und zugleich durch Zusammenstellung verwandter Dinge die Combinationsfähigkeit des Schülers auszubilden anfängt. — Im zweiten Cursus treten an die Stelle der Beschreibungen Geschäftsaufsätze und am Ende abstracte Themata leichterer Art.

Weimar. Dr. Schubart.

II.

Die Israelitische Bibel von Dr. Ludwig Philippson, dritter Theil. Die heiligen Schriften (mit vielen englischen Holzschnitten und einem Stahlstich). Leipzig, 1854, Baumgärtner, 4° g.

Das kritische Werk des Herrn Dr. Philippson, erschienen bereits in zwei großen Quartbänden, ausführlich erläutert und mit mehr als 500 Stahlstichen geziert, hat sich einer günstigen Beurtheilung zu erfreuen gehabt. Auch dieser dritte Band, enthaltend: Esther, die Psalmen, die Sprüche, Hiob, das Hohelied, Ruth, Klagelieder, Prediger, Daniel, Esra, Nehemia und die Bücher der Chronik gibt neue Ansichten in historischer und exegetischer Hinsicht. Auch liefert dieser, das Ganze abschließende Theil eine „allgemeine Einleitung zur heiligen Schrift". Auf eine interessante Weise werden die religiösen Ideen der Juden von ihrem Ursprunge an bis auf die Makkabäer geschildert. Eine stete Vergleichung der christlichen Exegeten mit den jüdischen findet überall statt. Nach der Richtung des Verf. ist es erklärlich, warum er bei messianischen Stellen,

besonders in den Psalmen, mehr das jüdisch-exegetische als das christliche Princip hat gelten lassen. Die Ueberschriften der Psalmen, die Instrumente anbelangend, sind trefflich erläutert und die Abbildungen veranschaulichen das Nöthige. Im Buche Hiob sind viele Stellen auf eine durchaus neue Weise erklärt. Die Theodicée wird auf eine gründliche Weise dargestellt. Die Uebersetzungen, besonders im Hohen Liede, halten die Mitte zwischen einer wörtlichen und einer zu freien Uebertragung. Im Prediger und im Daniel sind die verschiedenen Theile dieser Bücher und ihre spätere Vereinigung nachgewiesen und die Erklärungen in historischer Hinsicht und in philosophischer sind erschöpfend. In den Büchern der Chronik bemüht sich der Verf. überall die vermeintlichen Widersprüche, die hier im Vergleich mit den frühern historischen Büchern wahrgenommen worden, aufzuheben. Ueber die Zeit der Abfassung der Schriften und über die präsumtiven Abfasser hat Herr Philippson, so wie über die Chronologie der Ereignisse oft andere und abweichende Ansichten. Das hohe Lied wird dem Salomo ganz abgesprochen. Das Buch Esther setzt er 250 v. Ch. G. in die Regierung des Antiochus Theos und beweist, daß das Ereigniß selbst dem Zeitalter des Astyages angehöre! Eben so werden die getrennten Bücher Esra und Nehemia als solche erst in das Zeitalter Alexanders des Großen gesetzt, während sie in einer frühern Bearbeitung ein Ganzes gebildet haben sollen. Dieser dritte Theil, dem Ganzen sich würdig anschließend, wird besonders den nachdenkenden Theologen die beste Gelegenheit darbieten, um ihre theologischen und sprachlichen Ansichten zu prüfen und ihrem Forschungsgeiste neue Nahrung geben.

Mühlhausen. Mbrg.

Grundriß der römischen Litteratur. Von G. Bernhardy. Dritte Ausgabe. Erste Abtheilung. Braunschweig 1855.

Die pädagogische Revue hat es schon mehrfach thatsächlich bewiesen, daß sie als ihre Aufgabe anerkenne, nicht nur Bücher, die unmittelbar in der Schule ihre Anwendung finden, zu weiterer Kenntniß zu bringen, sondern auch auf mehr rein wissenschaftliche Werke hinzuweisen, wie sie zunächst etwa der Universität zu gute kommen, zumal, wenn derartige Werke uns zugleich einen tiefern Einblick in und eine heilsame Anregung für solche Gebiete gewähren, welche einen bedeutenden Theil der Bildungsmittel der Schule ausmachen. Darum verdient die neue und reichere Ausgabe einer Schrift, die uns befähigt in die Werkstätte und die Triebkräfte der römischen Litteratur mit sicherm Blicke und reiner Klarheit hineinzuschauen, eine kurze Besprechung in dieser Zeitschrift in vollem Maße.

Bernhardys römiſche Litteraturgeſchichte ſollte nicht nur ein viel gebrauchtes Handbuch jedes eigentlichen Philologen, ſie ſollte auch dem Lehrer der lateiniſchen Elemente, der nur dieſes iſt, nicht fremd ſein. Griffe dieſes Buch nach Verdienſt ſo recht ins Schulleben ein, wie anders würden dann oft in unſern Schulen die römiſchen Schriftſteller behandelt, wie viel tiefer würden ſie abgeſchätzt, wie viel reicher und friſcher müßte ihr Einfluß auf die Bildung der Jugend ſein! Schon oft iſt es uns aufgefallen, daß philologiſche Lehrer nicht nur für ſich auf die römiſche Litteratur herabſchauen, ſondern nun, wie natürlich, auch in der Schule die griechiſche Litteratur und Sprache in einer Weiſe gegen jene bevorzugen, wie es dem Bildungszwecke geradezu entgegenläuft. Das rührt offenbar von einer Schiefheit des Urtheils, wie es theilweiſe eine Folge der neuen philologiſchen Bildungsweiſe iſt, her; wie zeitig wird dem Zögling in niederen und höheren Schulen die ſo falſche Anſicht beigebracht, als ſeien die Römer auf dieſem Gebiete bloße Nachahmer der Griechen, als ſei ihre Sprache ein armes Idiom, und werden ſo die Begründer und Lehrer der modernen Civiliſation, die Vermittler zwiſchen der Cultur der Hellenen und der neuen Völker ungerecht unterſchätzt. Laſſen ſich doch dieſe oft recht tüchtigen Männer durch ſo feſte Autoritäten, wie Bernhardy, der den helleniſchen und römiſchen Geiſt mit gleicher Liebe und mit derſelben Virtuoſität belauſcht, laſſen ſie ſich für die Sprache durch die vergleichende Grammatik, die endlich den Unſinn des Spruches, es ſei die lingua Latina eine pulcra filia pulcrioris matris, ſo ſchlagend aufgedeckt und gezeigt hat, daß das Latein in vielen Puncten große Alterthümlichkeit bewahrt, daß es in manchem ſeinen eigenen Weg gegangen, belehren und bekehren.

Die Characteriſtik einer Litteratur, ſo beginnt B., erfordert ein objectives Maß, welches in ihrem Standpuncte liegen muß: der Standpunct aber beruht auf einem Ueberblicke der Nationalität und ihrer vollſtändigen Erkenntniß. — Der Volkscharakter und die von ihm bedingte Individualität, die Sprache, die Erziehung und der Unterricht, zuletzt der Höheſtand der Cultur ſind die ſchaffenden Kräfte, welche zuſammengefaßt den allgemeinen Standpunct der römiſchen Litteratur ergeben. Natürlich müſſen nun dieſe Gebiete, auf deren Kunde unſere Anſchauung des litterariſchen Lebens eines Volkes ruhen ſoll, in philologiſcher Weiſe, d. h. hiſtoriſch behandelt werden. In der Weiſe beſpricht B. im erſten Capitel der Einleitung den römiſchen Volkscharacter und die unter und in ihm ſtehende Individualität, im zweiten die Stellung der Sprache zur Litteratur, im dritten Erziehung, Unterricht und Cultur der Römer. — In großen und vollen Zügen wird hier ausgeführt, daß der Character

des römiſchen Volkes ausſchließlich durch das politiſche Leben bedingt, all' ſeine Wirkſamkeit durch große politiſche Ideen beſtimmt und einzig auf das Handeln in der Oeffentlichkeit gerichtet war. Die Individuen werden durch das Princip der Ordnung beherrſcht und beſchränkt durch das Uebergewicht der Geſellſchaft. Nicht einmal das innerliche Weſen der Religion iſt anders als politiſch und zweckmäßig geſtellt; aber das iſt eine volksthümliche Geſtaltung, in der wir nicht Lug und Trug von oben gegen unten wittern dürfen. Wie die römiſche Religion das werden konnte, deutet B. ſelbſt hier im Allgemeinen an, und Mommſen in ſeiner römiſchen Geſchichte hat es aus dem innerſten Regen des italiſchen Geiſtes tiefer begründet. Darin aber irrt wohl der Verf., wenn er meint, ſchon der Name religio „von dem Bande, das die Individuen verknüpft", ſei ſehr bezeichnend und vielſagend; das wäre nicht einmal dann eine ſichere Deutung, wenn die Ableitung des W. religio von religare, wie ſie Lactant. IV, 28 vorſchlägt, beſſer erwieſen wäre, als ſie es wirklich iſt. Viel gewiſſer und uns wichtiger iſt das, daß die Römer in dieſem Ausdrucke ſchon von den Hellenen und ihrer Anſchauung ſich weſentlich unterſchieden, da die Hellenen nur einzelne religiöſe Cultushandlungen und Tugenden zu benennen wiſſen, für das Ganze aber keinen Ausdruck haben; zeigt ſich doch auch hier eine relative Abſtraction gegenüber einer ſinnlichen Manigfaltigkeit. — Wie im römiſchen öffentlichen Leben, ſo herrſcht auch in dem der Familie derſelbe ſtrenge Geiſt der Symmetrie und Zweckmäßigkeit. So mußte ſich in Rom ein Uebergewicht der Geſinnung erzeugen, die ihren mächtigen Einfluß auf die Litteratur äußert. Daraus aber floß der ungriechiſche Gegenſatz zwiſchen der gering geltenden Theorie und der bedeutſamen Praxis, und demgemäß der Zwieſpalt zwiſchen Form und Gehalt; es bedurfte drum der völligen Umwandlung in Studien und Bildung, in Sitten und Verfaſſung, um dem ſtrengen Kunſtfleiße mit allen Anforderungen an Ton und Geſchmack einen freien Eingang zu bereiten. In § 4 zeichnet B. den Einfluß der römiſchen Geſellſchaft auf eine Litteratur, die zum erſten Male den Character einer geſellſchaftlichen verräth, und den elektiſchen Sinn der Römer. So kann nun in § 5 Werth und Umfang der römiſchen Litteratur, Zahl und Gepräge ihrer Redegattungen beſtimmter begründet und dargelegt werden.

Im zweiten Capitel ſpricht der Verf. von den Veränderungen und Schickſalen, welche die lateiniſche Sprache auf der formalen Bahn und in ihrem innern Gehalte durchlief. Dieſe knappe, aber mit großer Kunde abgefaßte Geſchichte der lateiniſchen Sprache wird in der Behandlung der Litteraturgeſchichte ſelbſt nach vielen Seiten hin ergänzt und dürfte

ſo in mehrern Partieen leicht das Beſte und Vollſtändigſte ſein, was wir auf dieſem Gebiete haben: denn namentlich genügt Hefftters Geſchichte der lateiniſchen Sprache ſelbſt billigen Anſprüchen nur wenig. Wohl aber hat Ritſchl in Bonn in Programmen und in einzelnen Abhandlungen im Rheiniſchen Muſeum treffliche Beiträge zu einer Geſchichte der formalen Seite des Lateiniſchen gegeben, welche V. vielleicht bei einer künftigen Ausgabe genauer zu Rathe zieht. In § 6 ſteht die Behauptung, daß nicht nur der urſprüngliche römiſche Rhythmus, der numerus Saturnius, ſondern auch die älteſten poetiſchen Denkmäler, beſonders die Komiker, welche den Wortaccent als ſicherſte Regel ihrer Versmeſſung bewahren und der Poſition einen geringen Einfluß zugeſtehen, erweiſen, wie untergeordnet und zufällig der quantitierende Silbenwerth, wie gleichgültig für ſtiliſtiſche Compoſition die Zeitmeſſung geweſen. Wir wundern uns über dieſes Urtheil um ſo mehr, als V. ſelbſt in der Anmerkung Ritſchl's prolegg. zum Plautus citiert, wo dieſer Gelehrte S. CCVII ganz beſtimmt den Satz hinſtellt, daß die älteſte römiſche Poeſie die möglichſte Beobachtung der Wortaccente mit der ſtrengſten Beobachtung der Quantität verbunden habe, während in der gräciſierenden Poeſie der Römer das quantitierende Princip das allein maßgebende war. Noch ſchärfer entwickelt das R. in einem gegen Bergk gerichteten Aufſatze im Rheiniſchen Muſeum. Er weist hier nach, daß das charakteriſtiſche Merkmal der gräciſierenden Poeſie, neben dem Aufgeben des accentuierenden Princips, nicht ſowohl die Beſtimmtheit der Silbenquantität an ſich war — denn dieſe hatte die ſceniſche Poeſie in ihrer Art durchaus — als vielmehr die quantitative Beſtimmtheit der Theſen, die zu der längſt uneingeſchränkt herrſchenden quantitativen Beſtimmtheit der Arſen hinzutritt. Was den geringen Einfluß der Poſition betrifft, ſo geht hier der Verf. allzuſehr von der gräciſierenden Poeſie aus, die allerdings die Verlängerung der kurzen Vocale vor muta cum liquida unmittelbar aus dem Griechiſchen herübergenommen, während Plautus dieſe nirgend verwendete. So allgemein durfte alſo Bernhardy nicht über das Princip des Altlateiniſchen ſich ausſprechen. Nicht einmal das Deutſche, dem man den rein accentuierenden Vers zuſchreibt, vernachläßigte in älterer Zeit die Quantität ſo völlig, was bei der Behandlung antiker oder moderner Metrik höhere Beachtung verdient als gewöhnlich geſchieht.

Das Capitel über Erziehung, Unterricht und Cultur der Römer mit ſeinen vollen Anmerkungen enthält nicht bloß ein ungemein reiches und gewähltes Material, ſondern überall iſt der Stoff mit derſelben Kunſt und mit liebendem Eingehen auf die da waltenden Kräfte und Neigungen zum lebendigen Bilde geſtaltet. — Nicht minder dankbar dür-

ſen wir dem Verf. ſein für den zweiten Theil der Einleitung: „Methoden des Studiums und der Geſchichte der römiſchen Litteratur“. Es ſind da nicht nur Grundlinien zu einem weſentlichen Theile der Geſchichte der Philologie in neuerer Zeit niedergelegt, es iſt damit zugleich ein Theil der Bildungsgeſchichte überhaupt ſeit dem Ende des Mittelalters nach den Nationalitäten uns vorgeführt und zuletzt mit unverholener Klarheit der jetzige Stand der römiſchen Litteratur in der Pädagogik auseinandergeſetzt. Höchſt anmuthig ſind die in den Anmerkungen hie und da niedergelegten, bald kürzer, bald ausführlicher gehaltenen Andeutungen über den Charakter und das Leben der auf dieſem Felde hervorſtechenden Individualitäten, eines Victorius, Scaliger, Gesner u. a.

Es folgt nun die Geſchichte der römiſchen Litteratur ſelbſt. Was zunächſt die große Eintheilung in eine innere und äußere Litteraturgeſchichte betrifft, ſo wollen wir darüber mit dem Verf., der uns ſo Herrliches geboten hat, nicht rechten, obgleich ſich gewiß Böckh's Anſchauung nicht nur vertheidigen läßt, ſondern in deſſen Darſtellung der philologiſchen Encyclopädie ihre volle Rechtfertigung und nothwendige Stellung findet. Im erſten Capitel des erſten Abſchnittes, welcher die innere Litteraturgeſchichte umfaſſen ſoll, iſt über die Elemente der Litteratur gehandelt. Wir treten auf dieſes Capitel näher ein, da ſelbſt ausgemachte Thatſachen, die ſich auf dieſe Anfänge beziehen, noch nicht allgemein gekannt ſind und gewürdigt werden. Wo B. von der lateiniſchen Sprache redet, ſpricht er vor Allem den Satz aus, daß als diejenigen Nationen, die hier entſchieden einen Einfluß ausgeübt oder in die Bildungen des Lateins irgend eingegriffen haben, nur Pelasger, Oſcer und Etruſcer angeſehen werden können, wozu noch zuletzt die griechiſchen Kolonieen in Unteritalien kommen; und es werden in kurzem die Gründe ausgeführt, warum keine keltiſche oder keltiſch-germaniſche oder germaniſche Einwirkung auf dieſe Sprache angenommen werden dürfe. Es ſpricht auch ſchon der Umſtand gegen dieſe Annahme, daß ſie vor Allem von ſolchen ausgegangen iſt, die mit dem Keltiſchen oder Germaniſchen nichts weniger als vertraut waren. Aber ſelbſt wenn es gelänge, „eine Maſſe lateiniſcher Wörter in Gruppen nach Verwandtſchaft der Begriffe geordnet, mit den ſichern keltiſch-germaniſchen Sprachſtänden zuſammenzuhalten“, ſo müßte das eben nur eine Maſſe ſein, die keinen Einfluß auf den Organismus ausübte, ſo wenig als das freilich unverwandte Finniſche trotz einer Anzahl ihm geliehener Wörter das Gothiſche alteriert hat. Umgekehrt iſt es möglich, daß erſt das Althochdeutſche, noch nicht das Gothiſche, z. B. die Conſtruction eines Gerundiums aus dem Latein geborgt hat. — Daß auch Bernhardy über die Pelasger in Italien ſich

nicht klarer ausspricht, wundert uns gar nicht. Diese wie die Graii oder Graeci können eben nichts anders als die Vorfahren der Italer bezeichnen, also zunächst als Repräsentanten der vereinten Gräco-Italer erscheinen; wir deuteten schon früher an, daß auch der Name das besage und weder wandernde Störche noch Ebenenbewohner, sondern nur die Altvordern meine. Um vieles klarer wird darum dem Leser der § 28 sein, der sich nun auf anerkannte Ergebnisse der Sprachvergleichung stützt. Hier trägt nämlich B. die Ansicht vor, es sei das Latein eine von den indogermanischen Mundarten, eine Verarbeitung und individuelle Redaction des primitiven oder stammverwandten Sprachstoffes, welchen die Pelasger in Europa verbreiteten, aus natürlichen Gründen alterthümlicher als das Hellenische; unter den griechischen Dialecten stehe ihm aber allerdings der äolische am nächsten, der selbst eine Menge von Alterthümern bewahrte. Es ist ein nicht unbedeutender Gewinn, den wir der Sprachvergleichung danken, daß das Curiosum der lateinischen Mischsprache wohl für immer in den Hintergrund getreten ist. Wie sich verschiedene Männer die Mischung dachten, ist in Anm. 106 dargestellt. Unter denen, die diese Ansicht gründlich bestritten haben, war auch Curtius aufzuführen mit seiner Schrift: „die Sprachvergleichung in ihrem Verhältniß der classischen Philologie". Eine Geschichte der lateinischen Sprache hat nun also z. B. in lexilogischer Beziehung auszugehen von den Begriffen, die durch die sprachliche Formung als dem ganzen indogermanischen Stamme gemeinsam bezeichnet sind; dann muß der pelasgische oder grăcoitalische Bestand erwogen werden, drittens kommt in Betracht, was der gesammte italische Sprachschatz, so weit er bestimmt Verwandtes umfaßt, aus dem Pelasgischen behalten und was dagegen auf dem neuen Boden dazu geschaffen sei; endlich was für Zeugniß uns die italischen Sprachen über das Verhältniß unter sich selbst geben. In derselben Weise muß die Geschichte der Laute und der grammatischen Formen fort- und durchgeführt werden. Mommsen hat uns im zweiten Capitel seiner römischen Geschichte ein treffliches Muster gegeben, wie diese Partieen mit schöner Fruchtbarkeit nach allen Seiten hin behandelt werden können; einzelne Partieen haben A. Kuhn und Förstermann ausgeführt. Unser Verf. hat in § 28 eine Menge sinnreicher Andeutungen ausgestreut, doch gehört dieser Abschnitt nicht zu den besten seines Buches und es mangelt ihm eine klare Uebersichtlichkeit. Was die besondere Verwandtschaft des Lateins mit dem Aeolischen betrifft, so ist sie kaum so ausgedehnt als alte und neue Sprachforscher angenommen, und was z. B. B. noch für dieselbe anführt, ist theils sehr problematisch, theils geradezu unrichtig. Auch, was der Verf. über die Schrift sagt, bedarf

gar sehr der Prüfung. Wir sind derselben überhoben, da der auch in dieser Richtung ausgezeichnete Forscher Th. Mommsen die italischen Alphabete theils in seinem reichen Buche über die unteritalischen Dialecte, theils in seiner Abhandlung über das nordetruscische Alphabet auf's ausführlichste behandelt und auf ihre Quellen sicher zurückgeführt hat. Sehr zweifelhaft ist die Behauptung, daß der Name littera auf das Material der libri lintei und nicht auf ein Eingraben in Stein und Metall hinweise. Dachte dabei B. an lino, so geht er sicher falsch und wird uns damit weder die Form littera noch litera erklären können. Die vergleichende Philologie und auch Fleckeisen leiten das Wort her von Vlikh, die im Sanscrit radere, scribere, delineare bezeichnet, und sie kommen dann auf denselben Begriff, der im lat scribere, im altsächs. vritan, engl. write liegt. Mommsen (röm. G. S. 14) nimmt an, daß das Ritzen und Malen nebeneinander ging, und dafür sprechen auch die im Sanscrit sich zeigenden Analogieen, wie ich in meiner Anzeige von Mommsens Geschichte ausführte.

In § 29 werden die übrigen italischen Dialecte, das Oscische, Umbrische, das Etruscische — nicht aber das Messapische — in Erwägung gezogen. Das Etruscische ist entschieden dem Latein. noch fremder und fremdartiger als das Messapische oder die Sprache der Japyger, wenn sich auch in beiden Dialecten, freilich nur sehr vereinzelte, Spuren von indogermanischen Elementen nachweisen lassen. Ohne Einwirkung auf die indogermanischen italischen Dialecte, namentlich auf das Umbrische und, wiewohl weniger, auf das Lateinische blieb das Etruscische nicht. Daß im ältern Latein eine gewisse Verwilderung, namentlich in den Endungen herrschte, ist nicht zu läugnen, und sollte das nicht mit vom etruscischen Einfluße herrühren, so doch sicher das, daß auf eine Zeit die gutturale media g völlig verschwand u. dergl. mehr. Das Umbrische und Oscische aber sind mit dem Lateinischen innig verschwistert, nur daß sie doch manches Eigenthümliche selbst hervorgetrieben. Was nun den allgemeinen Charakter dieser Sprachen betrifft, so steht das Umbrische in seiner Bildung hinter dem Oscischen und dem Lateinischen der ältern Litteratur bedeutend zurück, nicht so sehr hinter dem Latein, wie es uns in den ältesten Inschriften entgegentritt. Das Oscische aber ist von unserm Verf. nicht hinreichend gewürdigt; sei es nun, daß auf diesen Dialect der Hellenismus wohlthätig eingewirkt, sei es, daß es in sich selbst edle Kräfte trug, es ist anzuerkennen, daß es, wo es uns in den bessern Denkmalen entgegentritt, ganz wohl als eine Litteratursprache angesehen werden kann und in Lauten und Formen nicht nur nicht hinter dem gleichzeitigen Latein zurücksteht, sondern dasselbe übertrifft. Ob nun das

Oſciſche auch noch ſpäter auf das Latein eingewirkt? Daß es wenigſtens in der Orthographie auf eine Zeit nicht ohne Einfluß geweſen, ſcheint ſicher, vergl. Ritſchl de miliario Pop. S. 33 u. ſ. w. Umgekehrt übte ſpäter das Römiſche auf das Oſciſche Einfluß aus; wir meinen hier namentlich das r des Paſſivums hervorheben zu dürfen. Unter den Schriften, die die Stellung des italiſchen Dialects unter ſich erörtern, hätten beſonders noch Mommſens römiſche Geſchichte und die anmuthige Abhandlung von Kirchhoff: „die neueſten Forſchungen auf dem Gebiete der italiſchen Sprachen" (Allgemeine Monatſchrift 1852) hervorgehoben werden ſollen. Für das Lateiniſche iſt uns ſo viel klar, daß es ſich einſt in einer ähnlichen Verwilderung befand, wie das Umbriſche, ſich dann aber wie das Oſciſche aufraffte und namentlich auch durch Dichter ſelbſt in der Orthographie formuliert ward, ſo daß das Latein in ähnlichem Sinne eine lingua arte facta heißen darf, als etwa das Sanscrit der Hindu. Für dieſe Seite der lateiniſchen Sprachbildung hat Ritſchl zerſtreut ſchon manche ſehr fruchtbare Winke gegeben, und wir würden unſerer Zeit Glück wünſchen, wenn wir „von dieſem ſcharfſinnigen Gelehrten bald eine kritiſche Grammatik des alterthümlichen Lateins" erwarten dürften.

In § 32 iſt von den älteſten Spuren römiſcher Dichtung die Rede, „von Naturdichtung und Saturnius". Eine recht hübſche Entwickelung voll Geiſt und Einſicht, nur daß wir mit des Verfaſſers Anſicht über den Saturnius nicht einverſtanden ſein können. Geregelt war dieſer Vers gerade nicht im höchſten Grade, aber er iſt auch bei weitem nicht ſo regellos als ihn die meiſten gewähnt haben und noch wähnen, d. h. es iſt keineswegs ein Vers, in dem am Ende weder Accent noch Quantität Bedeutung hat, nicht einmal ein Vers, in dem wohl der Accent, nicht aber die Quantität etwas zu bedeuten hätte. Aber freilich muß man die Geſchichte der lateiniſchen Quantität erſt kennen lernen, und darf nicht den Maßſtab des durchgebildeten Latein überall anlegen. Ritſchl in ſeinem Programm über die Mummiusinſchrift S. 1 ſagt summam ipsam (des Geſetzes über den Bau des Saturnius auf Inſchriften) paucis sic comprehendere licet, ut necomittatur unquam vel prioris hemistichii anacrusis vel alterutrius thesis finalis nec unquam alteri hemistichio anacrusis addatur, nec sæpius quam in singulis hemistichiis semel reliquæ theses opprimantur, nec quicquam offensionis vel arsium solutio vel neglectio cæsuræ vel vocalium hiatus habeat. Vahlen in der Vorrede zu CN. NAEVI de bello Punico reliquiæ S. 1 thut dar, wie auch dieſe Verſe der Näviſchen Poeſie durchaus zu den Geſetzen ſtimmen, die Ritſchl in den Monumenten entdeckt habe. Dazu

ſcheint nun freilich die Scipioniſche Inſchrift, wie ſie B. S. 17 anführt, nicht gerade zu paſſen; aber einerſeits hat ſie nicht ganz ſo gelautet (vergl. Ritſchl im Rh. Muſeum), anderſeits kommen eben hier die abweichenden Regeln altlateiniſcher Quantität in Betracht, nachdem z. B. in Luciom allerdings ein langes i angenommen werden muß, wie das wieder Ritſchl in ſeiner Schrift über das Grabmal der Furier einläßlich begründete. Vergl. noch Alfred Fleckeiſen „zur Critik der altlateiniſchen Dichterfragmente bei Gellius" S. 12. Wir übergehen die übrigen Elemente der Litteratur, die liturgiſchen Schriften, Denkſchriften und Chroniken, die Zwölftafelgeſetze, die älteſten Inſchriften, aus denen durch neuere ſcharfe Critik die auf der columna rostrata hoffentlich für immer ausgeſchieden worden iſt. Es darf dieſe Duelliana höchſtens noch dafür gebraucht werden, um eine Vorſtellung davon zu geben, wie ſich die Grammatiker zu Claudius Zeit jenes alte Latein dachten. Die Hauptſtärke des Buches liegt nun aber im folgenden Theile, der die wirkliche Litteratur umfaßt, und dieſer iſt es vorzüglich, von dem wir einen heilſamen Einfluß auf die Schule hoffen zu dürfen meinten. Wer über Cicero ſpottet, wird hier zur Anerkennung ſeiner hohen Verdienſte um die kunſtvolle Darſtellung in der Proſa gezwungen werden; man muß freilich ſeine Vergangenheit kennen, um ſeine Gegenwart und ſeinen Einfluß recht zu würdigen. Es dürfte aber der Schule nur Nutzen bringen, wenn auf die volle Harmonie Ciceroniſcher Rede von einem gewandten Lehrer aufmerkſam gemacht wird, gibt doch ein ſolches formales Element einen Zügel an die Hand, den ſelbſt der völlig dem Realismus Huldigende achtet. Wer meint, Horaz ſei unbedeutend, ihm weiſt B. den rechten Weg und befähigt ihn den Dichter an ſeiner Zeit zu meſſen und einzuſehen, wie bewußt er die alte Poeſie verſchmähte. Tacitus iſt nun nicht mehr eine räthſelhafte Geſtalt, und ſein Styl erſcheint nur als ein nothwendiger. Und ſo könnte ich fortfahren und von jedem Einzelnen anführen, wie er durch B. Bedeutung gewonnen, es iſt mir aber genug, wenn ich durch dieſe Anzeige ſo viel erwirke, daß der eine und andere, der mit dieſem Buche noch nicht bekannt iſt, zu demſelben hintrete und hier ſich Ernſt ſammle gegen das eitle und ſchnellfertige Geſchwätz, wie es am häufigſten im Urtheile über eine Litteratur zu hören und zu leſen iſt. Endlich mache ich freundliche Leſer noch beſonders aufmerkſam auf die letzten Theile dieſer innern Litteraturgeſchichte der Römer, Auflöſung der Nationallitteratur, Untergang der Schriftſprache, Verfall der Poeſie, Litteratur der Plebejer und Provincialen, Vulgarſprache in der Litteratur, romaniſche Sprache, galliſches Latein, Nachleben der römiſchen Litteratur im Mittelalter. Es werden alſo auch die Lehrer der romaniſchen Littera-

turen und Sprachen ihren Gewinn aus dieſem claſſiſchen Werke ziehen können.

Die äußere Ausſtattung des Werkes entſpricht vollkommen dem tüchtigen inneren Gehalte.

Zürich im Juli 1855. H. Schweizer.

Leitfaden beim Unterrichte in der Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. Von Otto Schulze, Paſtor in Sangerhauſen. Wolfenbüttel, Holle 1854.

Dieſes Buch ſchließt ſich in den Reſultaten und litterariſchen Urtheilen an Gervinus an; man wundert ſich daher einigermaßen über die Anfangsworte des Vorworts: Wahre Chriſten und treue Staatsbürger heranzuziehen, iſt das ſchöne Ziel aller Erziehung u. ſ. w. Wir denken uns, daß ein Buch für chriſtliche Gymnaſiaſten, denn für dieſe iſt es beſtimmt, in ſeinem Berichte über die Erziehungsgrundſätze eines Baſedow, Campe u. ſ. w. ſich doch entſchieden verwerfend ausſprechen, in ſeinem abſchließenden Urtheile über Leſſing doch vorſichtiger, in dem über Göthe und Schiller umfaſſender, in dem über Heine eingehender ſein müßte ꝛc. ꝛc. Dieß iſt unſer Urtheil über das Buch im Allgemeinen; wir wollen, was uns bei der Lectüre aufgefallen iſt, was der Verf. bei einer ſpätern Bearbeitung in ſprachlicher und ſachlicher Hinſicht corrigiren könnte, jetzt kürzlichſt, keineswegs alles angeben. Der Verf. gibt im erſten Theile ſeines Buches in allgemein verſtändlicher Sprache und genügender Ausführung den Inhalt der Hauptwerke unſerer älteſten und mittleren Litteraturperiode an, wobei er ſich, wie ſchon erwähnt, an Gervinus' Darſtellung anſchließt. Bei der Betrachtung des Reformationszeitalters müßten wir in einem Buche für chriſtliche (das heißt doch wohl hier evangeliſche) Gymnaſiaſten eine eingehendere Beſprechung und Beurtheilung des evangeliſchen Kirchenliedes, dieſer herrlichſten Blüthe des evangeliſchen Kirchengeiſtes erwarten, welches vom Verf. nicht charakteriſirt iſt, wenn wir auch einige Notizen über das Leben u. ſ. w. der Verf. finden. Was die neuere Zeit betrifft, ſo iſt das Buch ſehr reich an Namen, an die ſich eine kurze Charakteriſtik ihrer Werke knüpft — nach unſerem Dafürhalten zu reich für Gymnaſiaſten, ſie werden mit vollem Rechte bei weitem den größten Theil der angeführten Schriftwerke niemals in die Hände bekommen. Um ins Einzelne zu gehen, ſo wollen wir jetzt nur von den Größen ſprechen: Von Hamann ſcheint der Verf. nichts geleſen zu haben, er würde ihn ſonſt ſchärfer charakteriſirt haben (warum hat, beiläufig geſagt, der Verf. die Bekenner Chriſti in der Aufklärungsperiode nicht zuſammengeſtellt, einen Hamann, Claudius, Stilling

— noch ein merkwürdiges Beiſpiel von Unordnung im Buche: Jean Paul geht dem Königsberger Hippel voran; neben Salis ſteht Seume; ein Mann von wahrem Genie, der Dramatiker Hebbel wird mit beinah gleichlautenden Lobſprüchen neben den ſchwächlichen, in ſeinen Wirkungen ſchädlichen Halm geſtellt u. ſ. w.) Auf Herder machte zuerſt ſeine Preisſchrift über den Urſprung der Sprache aufmerkſam — aus der Jugendperiode Göthe's ſind ganz die herrlichen lyriſchen Gedichte, der theuerſte Schatz des deutſchen Volkes, zu erwähnen vergeſſen — Schiller hat ſich nach ſeinem Geſtändniß im Briefwechſel an Göthe über die Grundſätze der dramatiſchen Poeſie am Studium der ariſtoteliſchen Poetik verſtändigt, wovon § 368 d und e hätte Erwähnung geſchehen müſſen. Die gegen poſitives Chriſtenthum gleichgültige Gemüthsſtimmung des Verf. macht ſich geltend, indem er nichtsnutzige Bücher wie Knigge's Umgang mit Menſchen oder Zſchokke's Stunden der Andacht ohne ein Wort des Unwillens abfertigt — wenn der Quintus Firlein des J. Paul und ſein Armenadvocat Siebenkäs mit den Worten neben einander geſtellt wird, „ſie trügen einen ähnlichen Charakter", ſo heißt das nichts geſagt u. ſ. w. Was von dem Inhalte der Göthe'ſchen Wahlverwandtſchaften daſteht, „ſie enthielten die Anerkennung der unbedingten Heiligkeit der Ehe", darin wird Niemand einen genauen Ausdruck der Abſicht des Dichters bei der Abfaſſung dieſes tragiſchſten aller Romane erkennen, von dem Leo eine unübertreffliche Charakteriſtik gegeben hat in dem vorletzten Bande ſeiner Univerſalgeſchichte S. 492 bis 98. Von der natürlichen Tochter iſt geſagt, ſie ſei eines der ſchwächſten Göthe'ſchen Werke; ein Geiſt wie Fichte hat ſie dagegen für ſein größtes Werk erklärt. Stiliſtiſches: (von Göthe's Iphigenie) Der Helleniſche Geiſt, der bei aller innern Bewegung die größte Ruhe offenbart, iſt durch den deutſchen Geiſt des Friedens und der Verſöhnung, der Weichheit und Innigkeit durchdrungen — doch wohl: von dem deutſchen Geiſt u. ſ. w. —, obgleich auch der Gedanke nach des Ref. Dafürhalten noch eine Modification erleiden müßte, ehe etwas Richtiges von jenem dramatiſchen Gedichte ausgeſagt wäre.

Daneben hat derſelbe Herr Verf. einen Leitfaden beim Unterrichte in der deutſchen Nationallitteratur u. ſ. w., Wolfenbüttel 1854, S. 58, erſcheinen laſſen — natürlich auch für Schüler, enthält nichts als Namen und Zahlen, hier und da einen charakteriſirenden Zug.

Weimar. Dr. Schubart.

1. C. Julii Cæsaris de bello civili commentt. tres. Für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauche herausgegeben von Dr. A. Doberenz. Leipzig, Teubner, 1854. 8°. S. 199.

Dieſe Ausgabe des b. civ. ſchließt ſich eng an die früher erſchienene Ausgabe des b. gall. an und iſt nach denſelben Grundſätzen bearbeitet, ſo daß wir nur auf unſere Anzeige, Revue Jahrg. 1854, Maiheft S. 370 ff., verweiſen wollen. Nur darin ſcheint ſich die vorliegende Ausgabe von der früheren zu unterſcheiden, daß jetzt mehr Hinweiſungen und Bemerkungen für das Verſtändniß und die Befeſtigung grammatiſcher Regeln, aber weniger Bemerkungen für die Ueberſetzung beigebracht ſind. Im Einzelnen wollen wir anführen, daß zu turres cum ternis tabulatis I, 26 eine Bemerkung nöthig war, daß I, 69 die Bemerkung: „fugiens iſt Subſtant.", unrichtig erſcheint, daß II, 16 die Erklärung zu spatio propinquitatis dem Schüler nicht verſtändlich ſein kann, daß III, 28 zu neque — aliquid eine Erklärung nöthig war, cf. Nipperdey Tacit. annal. I, 4.

2. P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schüler mit erläuternden Anmerkungen und einem mythologiſch-geogr. Regiſter verſehen von Dr. J. Siebelis. 2s Heft, Leipzig, Teubner, 1854.

Wir verweiſen zunächſt wieder auf unſere Anzeige des erſten Heftes, Revue Bd. 39, S. 234. Die zweckmäßige, nach Gruppen geordnete Auswahl erſtreckt ſich auf das 10. bis 15. Buch; z. B. aus dem 10.: Orpheus und Eurydice, Cyparissus, Ganymedes, Hyacinthus, Venus und Adonis. Das mythologiſch-geographiſche Regiſter iſt für die Erklärung ſehr brauchbar; auch das Regiſter zu den Anmerkungen iſt theilweiſe gut zu verwenden, indem z. B. aus dem Artikel Pluralis der Schüler den dichteriſchen Sprachgebrauch kennen lernen kann. Beigegeben ſind überdieß noch die Abweichungen vom Texte der Merkel'ſchen Ausgabe.

3. M. Tullii Ciceronis Tusculanarum disputt. libri V. Erläutert von Dr. G. A. Koch. 1s Heft. 1s u. 2s Buch. S. 147. 8°. Hannover, Hahn, 1854. 12½ Ngr.

Voran geht eine kurze Einleitung, in der ſich der Herr H. über die Anfänge der Philoſophie bei den Römern, über die Betheiligung und Wirkſamkeit Cicero's für Erweckung eines philoſophiſchen Intereſſes bei ſeinen Landsleuten, über die Anlage, Eintheilung und Durchführung des in den Tusculanen behandelten Stoffes, über die Quellen, Zeit der Abfaſſung u. ſ. w. ausſpricht. Die drei Syſteme, welche in Rom Eingang fanden, hätten etwas ausführlicher, unter Angabe ihrer weſentlichen Unterſcheidungsmerkmale beſprochen werden ſollen. Der Text

ist nach der Tregder'schen Recension im Wesentlichen festgestellt und durch sehr umfängliche Erläuterungen erklärt, nach Art der schon früher erschienenen und von uns angezeigten Schrift de amicitia, Revue Jahrg. 1854, Maiheft S. 364 ff. Die ganze Fassung und Haltung, eben so der wesentliche Inhalt ist, mutatis mutandis, von der Beschaffenheit des Commentars zur Schrift de amicitia nicht sonderlich verschieden, und wenn dort bereits eine im Ganzen etwas niedrige Haltung nicht unbemerkt bleiben konnte, so muß dieß bei der vorliegenden Ausgabe um so mehr auffallen, da die Tusculanen für eine höhere Bildungsstufe bestimmt sind. Selbstständigkeit kann dem Commentare nicht nachgerühmt werden, weder in Hinsicht der sprachlichen Forschung, noch der methodischen Behandlung; die Erklärungen sind sehr wortreich und ausgestattet mit vielen unnützen Citaten verschiedener Grammatiken, Ausgaben, ja gelehrter Zeitschriften; eine Menge von Erklärungen ist für einen nur leidlichen Primaner ganz überflüssig; eine Abhängigkeit von älteren Ausgaben und Commentaren ist durchgängig bemerkbar. I, 1, soll durch die Häufung der Composita mit re das Sehnsuchtsvolle der Rückkehr ausgedrückt sein; liegt ein solcher Begriff auch in remissa? — Was hat der Schüler durch die Erklärung: ratio regelmäßige Verfassung oder Einrichtung, disciplina Lehre, für das Verständniß der betreffenden Stelle gewonnen? Die Conjunctive pertinerent — contineretur konnten erklärt sein Cap. 2, 4 gehört die Bemerkung über an in die grammatische Lehrstunde nach Tertia oder Secunda; eine Erinnerung an Zumpt § 476 ist trivial.

4. M. T. Ciceronis Cato Maior sive de senectute dialogus. Erklärt von Dr. C. W. Nauck, Director zu Königsberg in d. N. Berlin, Steinthal. 1855. 53 S.

Hier weht ein frischer, lebensvoller Zug. Alles ist knapp, präcis, bedeutungsvoll, fast quot verba tot pondera für den Schüler. In der Einleitung ist außer den übrigen historischen Notizen besonders die gedrängte und übersichtliche Angabe des Inhaltes und Gedankenganges bemerkenswerth. Die sprachlichen Bemerkungen sind überwiegend; die sachliche Erklärung, wenn auch mäßig und beschränkt, doch ausreichend. Die Uebersetzung ist wesentlich berücksichtigt, dadurch werden aber zugleich die grammatischen Kenntnisse und die stilistischen Uebungen gefördert. Der Schüler wird überall zum Denken und zu geistiger Selbstthätigkeit angeregt, an Bekanntes erinnert, zu Vergleichungen veranlaßt, vor Gedankenlosigkeit und Schlaffheit behütet. Beachtenswerth sind die Bemerkungen über gegensätzliche Begriffe, Tonstellen. An dieser Ausgabe kann man lernen, welche Bedeutung in dem bloßen Lesen liegt. Einige

Bemerkungen werden dem Schüler ohne Beihülfe des Lehrers nicht recht verständlich werden, z. B. § 8 über non eum sua; § 10 ist molliebat wohl eher durch „mürbe machen" zu überſetzen

5. Lateiniſches Leſebuch für Anfänger, enthaltend zuſammenhängende Erzählungen aus Herodot. 2te Aufl. Hildburghauſen, Keſſelring. 1854. 8°. 131 S.

Durch dieſes, wie es ſcheint, von mehreren Lehrern in Meiningen bearbeitetes Leſebuch wird dem Schüler, der die regelmäßige Formenlehre vollſtändig inne hat, in der Ueberſetzung kleinerer Sätze einigermaßen geübt iſt, und einige Kenntniß vom accus. c. inf. und der Anwendung der Particip. beſitzt, ein Leſeſtoff geboten, der ſicherlich Intereſſe erweckt und verſtändlich iſt, in einer Form, die, wenn ſie auch keine herodotiſche iſt, den Anfänger eher aufmuntern, als zurückſchrecken wird. Inhalt: Solon bei Cröſus, Amaſis und Polykrates, Cröſus von Cyrus beſiegt, Cyrus und die Jonier, Dejoces, Cyrus Jugend, Cyrus ſtiftet das perſiſche Reich, Zopyrus, Feldzug des Darius gegen die Scythen, Aufſtand der Jonier, Mardonius Zug gegen Griechenland, erſter Perſerkrieg, Zug des Miltiades gegen Paros; zweiter Perſerkrieg, Kampf bei Thermopylä, Kampf bei Artemiſium, Zug des Xerres nach Mittelgriechenland, Aufſtellung der griechiſchen Flotte bei Salamis, Xerres in Athen, Schlacht bei Salamis. — Zweckmäßig iſt die Forderung, daß der Lehrer ſich mit dem Schüler gemeinſam präparire, wodurch der Anfänger einer ermüdenden, zeitraubenden und ſelten lohnenden Arbeit überhoben und Anleitung zur rechten Art der Präparation für die Zukunft erhalten wird. Das Werkchen wird auch in zweiter Auflage und in ſeiner neuen, anſprechenden Geſtalt Freunde gewinnen.

6. Cornelii Nepotis vitæ excell. imper. Ad fidem mscr. et editt. vett. recensuit. varietate lectionis instruxit *G. Reinhold*. 2te Aufl. Paſſewalk, Braune 1854. 2½ Sgr.

Das Büchelchen ſoll jedenfalls ſeine Abnehmer im Kreiſe der Schüler finden. Wenn es nun auch wünſchenswerth iſt, daß jeder neue Abdruck eines Schulſchriftſtellers ad fidem manuscr. et editt. vett. beſorgt werde, ſo halten wir es doch nicht für zweckmäßig, in einer ſolchen Ausgabe eine varietas lect. mit theilweiſer Begründung, reſp. Abfertigung aufzunehmen. Dem Schüler nützt ſie nichts, der Philolog beachtet ſie nicht, weil ſie nicht vollſtändig aufgeführt und nicht genau begründet ſein kann. Uebrigens iſt der Text, Druck und Papier empfehlenswerth, und der Preis billig.

Dr. Queck.

Nachtrag zu der Recenſion des Herrn Dr. Meinshauſen über Köne Cornel Päd. Rev. Juliheft 1855.

Druckfehler in der Ausgabe von Köne:

Nro. 13 Zeile 5 et populo anſtatt e populo.
„ 19 „ 5 in anſtatt is.
„ 19 „ 9 ego anſtatt ergo.
„ 25 „ 7 quæstu anſtatt questu.
10 quærela anſtatt querela.
„ 35 „ 7 spatio anſtatt statio.
„ 42 Anm. zu 1 Zeile 5 von unten ſteht esse anſtatt sese.
„ 47 „ zu 2 ignotos die Kundigen anſtatt die Unkundigen.
„ 50 „ zu v. 9 multam anſtatt mutam.

---

1. Leitfaden der allgemeinen Litteraturgeſchichte. Zum Gebrauch für höhere Bürger- u. Realſchulen herausgegeben von Dr. J. G. Th. Gräſſe, Hofrath ꝛc. Leipzig, Baenſch.

Herr Dr. Gräſſe iſt in der Litteraturgeſchichte eine anerkannte Autorität, und wir haben von ihm zu lernen. Aber für die höhere Bürgerſchule wiſſen wir von dieſem Buch keinen Gebrauch zu machen. Für ſie iſt uns ſchon die deutſche Litteraturgeſchichte nur in beſchränktem Maaße, die franzöſiſche und engliſche in noch minderem Unterrichtsgegenſtand. Wir wiſſen ſie nur ſoweit mit Nutzen zu treiben, als wir die Litteratur unſern Schülern ſelbſt vorführen, ja vertraut machen können. Und nun eine allgemeine Litteraturgeſchichte? Die Litteraturen aller Zeiten, aller Völker, aller Wiſſenſchaften? Gott behüte unſere armen Kinder auch vor dem Verſuch, ihnen zu der allgemeinen Weltgeſchichte auch noch eine allgemeine Litteraturgeſchichte aufzuhalſen. Nun könnte das Buch andern Zwecken dienen, als dem auf dem Titel angegebenen. Dann müßten aber Regiſter und Inhaltsanzeigen beigegeben werden, damit man leicht finden könnte, was man ſucht.

2. Deutſches Leſebuch. Neue Auswahl. Von C. Oltrogge. Zweiter Theil. Hannover, Hahn. 457 S.

Bei der Anzeige des erſten Bandes (Bd. 39, S. 380 ff.) iſt der Plan der ganzen Sammlung angegeben. Auch in dieſem zweiten Bande iſt weder die Proſa, noch, wie beabſichtigt war, die Poeſie nach litteraturhiſtoriſchem Geſichtspunct geordnet. Man kann ſich damit noch einverſtanden finden. Sehr zu loben iſt die Auswahl, die für Knaben von 12 bis 14 Jahren gewiß äußerſt anſprechend getroffen iſt. Vielleicht hätte den hiſtoriſchen Stücken noch mehr Raum gegeben werden ſollen.

Es wird das Lesebuch wenig Stücke enthalten, an die nicht eine fruchtbare Aufgabe für den Schüler angeknüpft werden könnte, und darauf kommt es an.

3. Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen und in andern zu weiterer Bildung vorbereitenden Mittelschulen. Von Adalbert Stifter und J. Aprent. Pesth, Heckenast. 360 S.

Dieß Lesebuch soll, wie jetzt vieles, was in Oesterreich für Schulen geschieht, etwas ganz Besonderes und Neues sein. Das Besondere ist, daß der Sammlung naturhistorische, geographische ꝛc. Stücke fast ganz fehlen, und so nur die Welt des menschlichen Wollens und Fühlens erschlossen wird. Wenn nun auch der Schüler der Realschule in den sogenannten Realien unterrichtet wird, so sind es doch eben nur die Elemente des Wissens, in die er eingeführt wird, und zwar bleiben sie so lange isolirt, wie dem Schüler überhaupt eine Chrestomathie in die Hände gegeben wird. Sollte da nicht das Lesebuch gerade recht ihm das Auge zu einem Blick über das Compendium hinaus zu öffnen gut thun? — Auch die Geschichte ist uns nur ungenügend vertreten. Es ist nur ein Abschnitt aus Livius (zweiter punischer Krieg) aufgenommen. Dem Alter; für das die Herausgeber ausgewählt, kann damit nicht genügt werden. Das ist, was wir vermissen. Daß das Dargebotene Vortreffliches ist, läßt sich voraus erwarten. Es sind: Sage, Märchen, Epos, Ballade, Parabel, Fabel (würden wir streichen bis auf die Lessing'schen), Erzählungen, Reisen, Kunst, Geschichte, Lyrisches, Aesthetisches, Ethisches.

4. Lehren der Weisheit und Tugend in auserlesenen Fabeln, Erzählungen, Liedern und Sprüchen. Von Dr. K. Wagner. Leipzig, Fleischer.

Das Buch enthält auf 356 Seiten 332 Stücke, Prosa und Poesie unter einander, geordnet nach Tugenden resp. Fehlern und Lastern, als: 1. Fleiß, Jugendfrische — Müßiggang, Mißbrauch der Jugendzeit; 2. Mäßigkeit, Selbstbeherrschung — Zorn, Zügellosigkeit, Verschwendung, Geiz, Habsucht; 3. Klugheit, Ueberlegung, Vorsicht — Unbesonnenheit, Leichtsinn ꝛc. ꝛc. Aber man muß einräumen, daß der Herausgeber mit sehr wenigen Ausnahmen nur aus dem Munde unserer Classiker seine Lehren der Weisheit und Tugend aussprechen läßt. Das Buch erscheint in zweiundzwanzigster Auflage. Da wird es also wohl einem Bedürfniß entgegenkommen.

5. Th. Colshorn, des Mägdleins Dichterwald. Stufenmäßig geordnete Auswahl deutscher Gedichte für Mädchen. 2te Aufl. Hannover, Rümpler. 636 S.

Die erste Auflage ist Päd. Rev. XXXI, S. 377 mit gebührender Anerkennung besprochen. Die neue Auflage bietet nicht nur an Num-

mern, ſondern auch an Gehalt einen noch größern Reichthum, und dient ſo immer beſſer dem Unterricht in der Litteraturgeſchichte; für das Mhd. iſt namentlich Walter von der Vogelweide ſtärker benutzt. Für die Dichter der Gegenwart iſt ſehr reichlich geſorgt. Die Gedichte auf S. 542, 32, 303, 8, 42, die wir ſchon bei der Anzeige der erſten Auflage wegzulaſſen gerathen haben, können wir noch nicht anders beurtheilen.

L.

V.

Lehrbuch der höheren Mathematik, enthaltend die Differential- und Integralrechnung, Variationsrechnung und analytiſche Geometrie. Nebſt vielen Beiſpielen von Dr. T. Franke, Prof. und zweitem Director an der polytechniſchen Schule zu Hannover. Hannover bei Hahn 1851.

Ein für ſeinen geringen Umfang (48 Bogen) ſehr vollſtändiges Lehrbuch, deſſen ganze Haltung ſogleich ein im neueren Geiſte durchgeführtes Werk verräth, wenn auch zuweilen dem Streben des Herrn Verfaſſers nach möglichſter Reichhaltigkeit die mathematiſche Strenge zum Opfer gefallen ſein dürfte. Als Hauptvorzüge ſind zu rühmen eine lobenswerthe Kürze des Ausdruckes, eine reichhaltige Auswahl meiſt ſehr treffender Beiſpiele, die Aufnahme der mehr der Neuzeit angehörigen Lehre von den beſtimmten Integralen im Allgemeinen, von den Euler'ſchen und Fourier'ſchen Integralen, ſo wie die mit vieler Vorliebe behandelte Lehre von der Integration der Differentialgleichungen, in welcher der ſymboliſchen Methode ein vorzüglicher Rang eingeräumt iſt. Da die Haltung des Werkes eine durchaus anſprechende iſt, ſo würde es zu weit führen, in die Vorzüge einzelner Abſchnitte einzugehen. Dagegen erlaubt ſich Ref., nicht um auch etwas zu tadeln, ſondern lediglich im Intereſſe der Wiſſenſchaft, an einige Paragraphen einen Maßſtab zu legen, mit welchem ſich jedes neuere Lehrbuch gefallen laſſen muß, gemeſſen zu werden, indem gewiß jedem Mathematiker daran gelegen iſt, daß die höhere Analyſis in der von Cauchy angebahnten Richtung immer weiter durchgeführt werde.

In § 2 iſt ein an Lagrange's Calcul des fonctions erinnernder Verſuch gemacht, a priori zu zeigen, daß $f(x + h) = A + Bh + Ch^2 + \ldots$ ſei. Das Reſultat, welches vor der ſpäteren Entwickelung der Taylor'ſchen Reihe doch keine Anwendung erfährt, wäre beſſer weggeblieben, denn die vielen Ausnahmen, welchen obige Reiheentwickelung unterliegt, ſelbſt wenn ſich während der Entwickelung die von Lagrange angezeigten Widerſprüche nicht zeigen, ſind bekannt. — S. 8 trifft Ref.

die eigenthümliche Behauptung, daß $\sqrt[3]{x}$ eine discontinuirliche Function sei, weil $\sqrt[3]{x}$ für kleine Werthe von x ungleich größer sei als x selbst. Auf derselben Seite ist $\frac{1}{x}$ unstetig erklärt, weil $\frac{1}{o}$ nicht zwischen $\frac{1}{+a}$ und $\frac{1}{-b}$ enthalten wäre. Daraus mußte man z. B. schließen, daß sin x zwischen $x = \frac{\pi}{4}$ und $x = \frac{5\pi}{4}$ discontinuirlich wäre, weil für $x = \frac{\pi}{2}$ der Werth 1 kein Zwischenwerth zwischen $\frac{1}{\sqrt{2}}$ und $\frac{1}{-\sqrt{2}}$ ist. Es ist dem Ref. unbegreiflich, daß der Herr Verf. trotz der richtig gegebenen Definition der Stetigkeit in solche Uebereilungsfehler verfallen konnte, welche jedenfalls für Anfänger störend sind, denen das Werk als Lehrbuch in die Hand gegeben wird, besonders wenn sich Aehnliches später wiederholt. So ist z. B. S. 11 allgemein x^a, wenn a ein positiver ächter Bruch ist, unstetig erklärt. — Einer der größten Irrthümer, dessen Folgen auch später öfter störend auftreten, ist die Behauptung des § 16, daß die Derivirten einer innerhalb gewisser Grenzen stetigen Function innerhalb derselben Grenzen stetig seien. Es ist zu bekannt, daß dieses nicht wahr ist. (Man denke nur z. B. an $\sqrt[3]{x^2}$ zwischen $x = +a$ und $x = -a$). Allein gerade durch diese Behauptung sinken die später zuweilen den Reiheentwickelungen beigefügten Stetigkeitsbedingungen zu bloßen Popanzen herab. — Ein kleines Versehen hat sich auf S. 62 eingeschlichen, wo es heißt, daß die Werthe einer discontinuirlichen Function das Unendliche durchschreiten müßten, um aus dem Positiven ins Negative überzugehen. Ein Beispiel des Gegentheiles gibt die Function $y = \text{arc}\left(\text{tg} = \frac{1}{x}\right)$ für $x = o$. Wenn auch ein solcher kleinerer Fehler nicht viel zu bedeuten hat, so wirkt er doch verderblich, wenn der Anfänger sich gewöhnt, Aehnliches zu übersehen. — Vorzüglichen Anstand nehmen wir jedoch an der Entwickelung der Taylor'schen Reihe § 21. Nachdem nach Lagrange's Vorgange die identische Gleichung entwickelt worden $f(k) = f(x) + \frac{k-x}{1} f'(x) + \ldots \frac{(k-x)^{n+1}}{1 \ldots n} \cdot \frac{d^n}{dx^n}\left[\frac{f(k)-f(x)}{k-x}\right]$, wird $\frac{f(k)-f(x)}{k-x} = f'[x + \vartheta(k-x)]$ gesetzt, und nachdem $k - x = h$ gemacht worden, $\frac{d^n}{dx^n} f'(x + \vartheta h) = f^{(n+1)}(x + \vartheta h)$ geschrieben. Diesem Passus liegt vor Allem die falsche Voraussetzung zu Grunde, daß ϑ constant sei, während doch ϑ sowohl von h als von x als von der Natur der Function f abhängt. Außerdem kommt man auch nicht damit zu

Ende, daß man, um constante Größen zu erhalten, k — x durch den gewöhnlich unveränderliche Größen bezeichnenden Buchstaben h ausdrückt. — Ferner scheint auch die Ueberschrift des § 22: „Gültigkeit dieser Reihe" nicht am Orte zu sein; denn daselbst ist die Gültigkeit der Taylor'schen Reihe von deren Convergenz abhängig gemacht. Die bekannte Function $e^{x} + e^{\frac{-1}{x\,x}}$ liefert z. B. die convergente Reihe $1 + \frac{x}{1} + \frac{x^2}{1.2} + \frac{x^3}{1.2.3} + \cdots$, welche aber der vorgelegten Function nicht gleich, also ungültig ist Anfänger, welche durch falsche Vorbegriffe verleitet Convergenz und Gültigkeit einer Reihe verwechseln, werden durch solche Ueberschriften noch mehr in ihren Meinungen bestärkt. — Bei der Theorie der Differentiation unter dem Integralzeichen tritt das bekanntlich im Allgemeinen unrichtige Resultat auf $\frac{d}{d\,c}\int_a^b f(x, c)\,d\,x = \int_a^b \frac{1}{d\,c}\,d\,f(x, c)\,d\,x$, ein Umstand, welcher sich zwar in noch vielen neueren Schriften, z. B. in Moigno, Lec. sur le Calc. diff. et int. wiederholt. — Mit der Ableitung der Fourier'schen Reihen kann sich Ref. insofern nicht einverstanden erklären, als die Dirichlet'sche Methode, die den eigentlichen Nerv der Sache besser trifft, auch die Gültigkeitsbedingungen der Reihe angibt, jedenfalls vor der älteren französischen Entwickelung den Vorzug verdient hätte. — Ferner glaubt Rec. erwähnen zu müssen, daß das Buch als Lehrbuch betrachtet bei der Methode der Maxima auf die Discussion der zweiten Derivirten zu wenig Werth legt. Ein ähnlicher Mangel macht sich auch in der Variationsrechnung bemerklich, wo die zweite Variation nur bei zwei Beispielen, sonst aber keine Regel zu deren Auffindung angegeben ist, wie denn überhaupt die höheren Variationen einen äußerst geheimnißvollen Charakter an sich tragen. — Endlich findet Rec. noch einen kleinen Anstand bei der Ableitung der Formel für den Krümmungshalbmesser. Nachdem der Krümmungsmittelpunct auf die Normale $(y - \beta)\,d\,y + (x - \alpha)\,d\,x = 0$ gelegt ist, heißt es, man müsse, um denselben völlig zu bestimmen, noch eine Gleichung herbeischaffen und deßhalb die vorige differentiiren. Was zu dieser Differentiation berechtigt, und inwiefern das Resultat gerade dem Krümmungshalbmesser entspreche, ist aber vorher nirgends erklärt.

Dieß sind in Kürze die Bemerkungen, welche sich Rec. dem Herrn Verf. gegenüber erlauben zu müssen geglaubt hat, obgleich derselbe die gerügten kleinen Mängel gewiß selbst längst gefunden haben wird. Es ist natürlich selbst bei größter Vorsicht immer schwer, ein Lehrbuch zu

ſchreiben, gegen welches bei genauer Kritik nicht irgend etwas eingewandt werden könnte, ein Umſtand, welcher faſt bei allen Lehrbüchern vorkommt, und den ſonſtigen Vorzügen derſelben nicht den mindeſten Abtrag thut. So kann denn auch das beſprochene Werk dem mathematiſchen Publicum auf's Beſte empfohlen werden. Möge ſich daſſelbe eines recht allgemeinen Einganges erfreuen.

Dr. Zehfuß,
Lehrer an der höh. Gewerbſchule in Darmſtadt.

VII.

1. Leitfaden der Naturgeſchichte für Mädchenſchulen. Von A.-Embdt. Zweite verm. Auflage. Wiesbaden, Ritter. 1855.

Die Verfaſſerin ſcheint nichts davon zu wiſſen, daß ein ſchulmäßiger Unterricht ſtufenweiſe geordnet ſein muß und auf den verſchiedenen Stufen Verſchiedenes zu beſorgen hat. Weiter iſt über dieß Sammelſurium von hunderttauſend Namen und Notizen wohl nichts zu bemerken.

2. Methodiſcher Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeſchichte für höhere Lehranſtalten von J. F. A. Eichelberg, Prof. in Zürich. Erſter Theil: Zoologie. Dritte umgearbeitete Auflage mit 203 Holzſchn. Zürich, Meyer u. Zeller.

Wir wiſſen nicht beſſer unſern Leſern dieſes Werk, welches zum gründlichen Studium auffordert, nahe zu bringen, als indem wir das merkenswerthe Vorwort des Herrn Verfaſſers hier abdrucken laſſen.

„Von der Ueberzeugung durchdrungen, daß die Zeit nicht mehr fern ſein könne, in welcher die Methode der Naturwiſſenſchaften Grundlage und Norm für eine erfolgreichere Entwickelung der Geiſteswiſſenſchaften werden müſſe, veröffentlichte ich im Jahre 1839 die erſte Auflage dieſes Buches in der Abſicht, wenigſtens den ſchulmäßigen Unterricht in der Naturgeſchichte auf jene Bahn zu führen, welche ſchon von Baco im Allgemeinen vorgezeichnet, aber von Philoſophen und Pädagogen noch wenig beachtet oder unrichtig betreten worden war. Während die Einen „allen Schafen den Bauch aufſchnitten, um ſich zu überzeugen, daß ſie keine Steine im Leibe tragen“, docirten Andere vom hohen Katheder herab lauter allgemeine Begriffe und Urtheile über unbekannte Größen und gaben hintendrein eine Maſſe von Namen und Dingen, bis ihre Schüler vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr ſahen. Nachdem ich nach Göthe vielfach erfahren hatte, „daß allgemeine Begriffe (welche nicht auf der Erfahrung ruhen und in derſelben ihre Rechtfertigung geſucht haben) zu großem Dünkel führen und immer auf dem Wege ſind, entſetzliches Unglück anzurichten“, ſuchte ich durch eine methodiſche An-

ordnung des naturgeſchichtlichen Stoffs die Schulen zu einer geregelten Anſchauung, gründlichen Unterſuchung und Unterſcheidung alles deſſen, was die Naturgeſchichte uns darbietet, anzuregen und dadurch auf die erſte und natürlichſte Grundlage alles Denkens zurückzuführen. Die Principien, welche ich damals meiner methodiſchen Bearbeitung der Naturgeſchichte zu Grunde legte, waren aus einem anhaltenden Studium der Methode der Naturwiſſenſchaften und einer mehrjährigen Beobachtung des geiſtigen Entwickelungsganges der Jugend hervorgegangen, wozu mich die im Jahre 1836 erſchienene methodiſche Anleitung zum Unterricht in der Thierkunde, von Herrn Lüben, angeregt hatte. Zu gleicher Zeit mit mir, im Jahre 1839, veröffentlichte der geiſtvolle und leider nur zu früh dahingeſchiedene Gabriel in ſeiner Anthropologie für Lehrer die Grundgedanken über Methode der Naturgeſchichte, welche er im folgenden Jahre 1840 in ſeinem Leitfaden zu einem methodiſchen Unterricht in der Menſchen- und Thierkunde mit vielem Scharfſinn durchführte. Während er in einigen weſentlichen Puncten mit mir übereinſtimmte, war es ihm nicht gelungen, die pſychologiſchen Momente aufzufaſſen, welche den Gang und die Anordnung des Ganzen beherrſchen müſſen, wenn eine logiſche Entwickelung im Denken der Schüler erzielt werden ſoll. Dieſe Momente, welche ich ſeiner Zeit in verſchiedenen Aufſätzen näher beleuchtet habe, ſind kurz folgende:

„1. Der naturgeſchichtliche Unterricht muß von der Anſchauung und Beobachtung ausgehen und zu dieſem Ende das Lehrobject im Einzelnen zerlegen, unterſuchen und logiſch klar machen, weil derſelbe ein rein empiriſcher und ſomit eine ſichere Grundlage zu ſeiner Erkenntniß ſonſt nicht möglich iſt. (Analyſis.)

„2. Aus den durch die Zerlegung und Unterſuchung des Einzelnen (Arten) erlangten Vorſtellungen (Bildern, Ideen) müſſen zunächſt die natürlichen Charaktere und Definitionen der höheren und höchſten ſyſtematiſchen Einheiten (Kreiſe und Claſſen) durch Vergleichung gewonnen und ſpäter vervollſtändigt werden, weil die Merkmale um ſo leichter aufgefaßt werden, je allgemeiner ſie ſind, und überdieß der Schüler dadurch von vorn herein auf einen Standpunct geführt wird, von welchem aus er ſofort das ganze Gebiet mit Bewußtſein beherrſchen kann. (Syntheſis.) *

* Die Methode vermittelt dieſen Grundſatz dadurch, daß ſie aus jeder Einheit (Claſſe, Ordnung) zwei ſyſtematiſch möglichſt weit von einander abſtehende, aber immerhin im Kreiſe möglicher Anſchauung und Unterſuchung liegende Thiere zur Betrachtung und Vergleichung zieht. Hiergegen haben Manche, namentlich Gloger, aus Mißverſtändniß eingewendet, daß doch aus der Betrachtung und Vergleichung zweier

„3. Die durch Vergleichung je zweier Individuen einer Gruppe gewonnenen, aber noch vereinzelt daſtehenden Urtheile und Begriffe müſſen durch beſtimmte Kriterien gegenſeitig begrenzt und zu Definitionen und Charakteren der Gruppen erhoben und dem Schüler zum bleibenden Bewußtſein gebracht werden. (Abſtraction.)

„4. Auf der Höhe aller höhern Begriffseinheiten angelangt, ſoll dann endlich die Methode durch alle Glieder des Syſtems bis zu den niedrigſten Einheiten herabſteigen, um die erlangten Begriffe und Urtheile im ſyſtematiſchen Zuſammenhange an der Natur zu prüfen und gleichſam wieder zu verkörpern. (Concretion.)

„Die Methode beginnt alſo mit der genetiſchen Analyſe durch die Zerlegung der Individuen (Arten) in ihre organiſchen Theile, Merkmale und Eigenſchaften, verbindet ſofort damit die Syntheſis durch Zuſammenſtellung und Vergleichung der analyſirten Einheiten, ſo daß jene auf dieſe wie das Ein- und Ausathmen, wie die Syſtole und Diaſtole des menſchlichen Geiſtes auf einander folgen; ſucht dann ihre feſten Ruhepuncte in Abſtraction, welche die iſolirten Erkenntniſſe zuſammenſtellt,

---

ſolcher Säugethiere unmöglich die Natur des Kameels ſich ergeben könne, und in neueſter Zeit behauptet ein ſpeculativer Springinsfeld ſogar ganz ungenirt: »es ließe ſich dieſe Methode vom wiſſenſchaftlichen Standpuncte gründlich widerlegen.« O ich kenne ſolche Sorten geiſtiger Schuldenmacher längſt! Für den Fall jedoch, daß ſie ſich gegen alle Erwartung zur Baarzahlung verſtehen ſollten, will ich hier dem fraglichen methodiſchen Lehrſatze eine prägnantere und beſtimmtere Form geben: Wer zwei möglichſt entfernt ſtehende (aber innerhalb der möglichen Anſchauung der Schule liegende) Säugethiere nach dem Inhalte dieſes Buches kennt, kennt alle Säugethiere *als ſolche*; wer dagegen 100 Säugethiere nach dem Inhalt aller andern Schullehrbücher betrachtet hat, kennt noch nicht ein einziges ſeiner wahren Natur nach. Zum Ueberfluß bemerke ich noch, daß dieſer der Methode zu Grunde liegende Lehrſatz keinen andern Sinn haben kann als den, daß der Schüler durch die erſchöpfende Betrachtung zweier ſolcher Thiere befähigt wird, jedes andere als ein zur entſprechenden Claſſe, Ordnung ꝛc. gehöriges Weſen zu erkennen, deſſen Natur und Organiſation richtig zu deuten und zu verſtehen, und daß dieſe Befähigung nach den gewöhnlichen Lehrbüchern nicht erreicht werden kann, weil ſie keine einheitlichen organiſchen Bilder als Maaß und Meſſer der übrigen zur Vorſtellung bringen, ſondern nur ein Gerölle von allgemeinen Begriffen und Merkmalen geben, von denen der Lernende nicht weiß, woher ſie kommen und wohin ſie gehören. Warum es gerade zwei Thiere und nicht mehr und nicht weniger ſein müſſen, darüber kann für den kein Zweifel ſein, der die logiſche Entſtehung und Unterſcheidung von ſpeciellen und allgemeinen Begriffen und überdieß noch den pſychologiſchen Erfahrungsſatz kennt, daß gleichzeitige Vorſtellungen (Bilder) einander um ſo mehr verdunkeln und aus dem Bewußtſein verdrängen, in je größerer Anzahl ſie gegeben werden. Dieß zur vorläufigen Notiz für diejenigen, welche ſich einbilden, »eine auf die Bildung des Verſtandes gerichtete Methode« gefunden zu haben, wenn ſie für jede Claſſe ein einziges Thier aphoriſtiſch beſchreiben und 20 bis 30 Abbildungen von andern Thieren derſelben Claſſe daranhängen.

die Einzelheiten gruppirt und in vergleichende Ueberſichten bringt, und prüft endlich die gewonnenen Reſultate durch ihre Anwendung auf alle Einheiten des natürlichen Syſtems, welche Prüfung wir die Concretion genannt haben. — — —

„Meine Grundſätze und Anſichten über die objective Methode des naturhiſtoriſchen Unterrichts haben ſich ſeither trotz mancher ſchnöder Einwendungen und anmaßender Ausſetzungen, welche einerſeits in einer wiſſensſtolzen, abſprechenden und nach Effect haſchenden Zeit, andererſeits in dem Beſtreben einer materiellen Speculation Grund und Entſchuldigung finden mögen, nicht geändert, und ich hoffe, daß man dieſe Conſequenz nicht für eine ſolche halten, welche in dem ſtarren Feſthalten einmal gegebener und nicht mehr anwendbarer Principien beſteht, ſondern in einer erneuerten Anerkennung derſelben während einer vieljährigen Erfahrung und Prüfung ſuchen werde. Dagegen habe ich rückſichtlich der ſubjectiven Methode einige Abänderungen eintreten laſſen und ſowohl die zweite Stufe als auch die ſyſtematiſche Ueberſicht der Wirbelthiere der zweiten Auflage hier weggelaſſen, um ſie in einem methodiſchen Lehrgange der ſyſtematiſchen Naturbeſchreibung weiter und zweckmäßiger auszuführen. Das Ganze beſteht nun aus vier, dem Leitfaden der Botanik entſprechenden Abtheilungen. Die erſte iſt nur für ſolche Schüler und Claſſen beſtimmt, welche noch keinen demonſtrativen Unterricht in der Naturgeſchichte genoſſen haben, iſt alſo eine Art Propädeutik, welche auf die ſubtilere Unterſuchung und Betrachtung und ein tieferes Eingehen in den Lehrſtoff der folgenden Abtheilungen vorbereiten ſoll, kann alſo je nach dem Bedürfniß der Schüler beliebig abgekürzt, erweitert oder ganz weggelaſſen werden. Für zweckmäßig halte ich jedoch, wenn dieſelbe mit den entſprechenden Abtheilungen in der Botanik und Mineralogie den Jahrescurs der erſten Claſſe der Schule bildet, ſo daß die folgenden drei Abtheilungen der Zoologie den Unterricht in der zweiten, die der Botanik den in der dritten und die der Mineralogie den in der vierten Claſſe ausfüllen. In die zweite Abtheilung habe ich ſoviel aus der mikroſkopiſchen Anatomie aufgenommen, als für das Verſtehen einer genetiſchen Analyſe der Thiere unerläßlich iſt, und die dritte Abtheilung iſt mit den Fortſchritten der Wiſſenſchaft der neuern Zeit in dem Maaße bereichert worden, daß der Schüler zum Verſtehen aller Entdeckungen der nächſten Jahre dadurch befähigt wird. Im Allgemeinen habe ich die Ueberzeugung, daß in dem Inhalte und in der methodiſchen Anordnung des Stoffs alle Mittel gegeben ſind, welche zu einem fernern ſelbſtſtändigen Studium der Zoologie befähigen. Mehr ſoll und kann eine Schule auf der bezeichneten Stufe nicht leiſten.“

Eichelberg.

VIII.

1. Die weibliche Turnkunſt. Für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen bearbeitet von M. Kloß, Dir. der k. ſächſiſchen Turnlehrerbildungsanſtalt in Dresden. Mit 140 Abbildungen, Muſikbeilagen ꝛc. Leipzig, Weber. 355 S.

Man hält das Turnen für Mädchen vielfach noch für überflüſſig, ja ſchädlich. Letzteres kann es ſein, ſittlich wie leiblich, wenn es nicht das rechte iſt, wenn man das gewöhnliche Knabenturnen ohne weiteres oder höchſtens mit Auslaſſung mancher Uebungen in die Mädchenſchule überträgt. Ueberflüſſig iſt es füe Mädchen noch weniger als für Knaben; denn der Knabe hat wohl noch auch außer dem Turnplatz eher eine Gelegenheit ſich zu recken und ſtrecken, zu rühren und regen. Welche Turnart für Mädchen zu wählen ſei, iſt wohl außer Zweifel; es iſt die Methode von Spieß. Die Bedenken, welche in dieſen Blättern für Knaben gegen ſie ausgeſprochen ſind, erledigen ſich wohl alle dadurch, daß ſie dem Mädchen ſofort ſelbſt als die ihr gemäße Art, ſich leiblich zu bewegen, erſcheint, daß ihr alſo Willigkeit und Freudigkeit entgegenkommt. Auch hält ſie das Mädchen in ſeinem engern Kreiſe feſt, in ſeiner Claſſe, die ihm für die Schule ſeine Familie iſt; ſie erhält es unter der Herrſchaft des einen Lehrers, und für Mädchen wird die Möglichkeit, als Vorturner zu herrſchen, weniger wünſchenswerth ſein. Ferner ſind Mädchenſchulclaſſen in der Regel weniger zahlreich und in ſich gleichmäßiger, auch iſt dem Mädchen Tact und Rhythmus im Allgemeinen gewöhnlicher eigen oder leichter zu gewinnen. Das vorliegende Werk wird gewiß der Sache, die es vertritt, weſentlich dienen, Gleichgültige erwärmen, Gegner bekehren. Daß Herr Director Kloß ſie nicht bloß als Turnmeiſter, ſondern vom Standpunct des Erziehers behandelt, deſſen wird jeder Kundige vorweg verſichert ſein. Zum Beleg geben wir eine Ueberſicht des Inhalts. Im allgemeinen Theil: Zur Theorie, behandelt der Verf. das Begriffliche und Geſchichtliche, die phyſiologiſche Bedeutung der Gymnaſtik für den menſchlichen Organismus überhaupt und für das weibliche Geſchlecht im Beſondern mit Hinſicht auf die gegenwärtigen Culturverhältniſſe; danach beſpricht er den Charakter des weiblichen Organismus und des weiblichen Lebens in Zuſammenhang mit der weiblichen Beſtimmung, gibt die allgemeinen Regeln, welche ſich aus der Eigenthümlichkeit der weiblichen Natur für die weibliche Gymnaſtik ergeben, und betrachtet die Gymnaſtik in ihrem Verhältniß zu den hauptſächlichſten weiblichen Krankheitsanlagen. Von S. 123 an folgt dann der beſondere Theil: Zur Praktik. Die erſten Abſchnitte beſprechen die Erziehung im Säuglingsalter, das Kindes-, Mädchen- und Jungfrauenalter, Lehrkräfte und Unterrichtseinrichtungen, Methodiſches und Diätetiſches. Von S. 182

bis 355 gibt er dann „Materialien zu einem rationellen Turnunterricht für das weibliche Geschlecht", und beschreibt darin die Frei- und Ordnungsübungen, die Uebungen mit beweglichem Handgeräth, die am festen Geräth, Reigen ꝛc. Die Darstellung ist überall klar und einfach; die Ordnungsübungen und namentlich Reigen sind aber großentheils an sich so complicirt, daß bloß aus dem Buch keine anschauliche Vorstellung davon zu gewinnen ist, sondern daß man aus ihm nur ersieht, wie nöthig es sei, daß der Lehrer entweder Herrn Spieß oder Herrn Kloß selbst am Werk und in der Arbeit gesehen haben müsse; daß aber auch dann noch nicht jeder Alles können werde, scheint uns unzweifelhaft. Ein Bedenken haben wir gegen das Singen der Turnenden. Wir halten es für schädlich während einer angestrengten Bewegung; das aber sind die Spieß'schen Ordnungsübungen stets, da sie nicht bloß in bequemem Spaziergang ausgeführt werden, sondern, abgesehen auch von den gleichzeitigen Arm- ꝛc. bewegungen, in strenger Haltung und Zucht des ganzen Körpers. Dazu kommt, daß auch in dem bestgefegten Saale Staub nicht zu vermeiden sein wird.

2. Neue Jahrbücher für die Turnkunst. Herausgegeben von M. Kloß, Director ꝛc. Erstes Heft. Dresden, Schönfeld, 104 S.

Diese neue Zeitschrift — jährlich zunächst vier Hefte à 15 Sgr. — stellt sich die Aufgabe, die eigentliche Turnpädagogik zu vertreten und das Turnen als eine Kunst zu behandeln, deren Mittel nach den Grundsätzen der Zweckmäßigkeit und des Bedürfnisses mit Rücksicht auf die leibliche Gesundheit, des Anstandes und der naturgemäßen Kraftentwickelung und Gewandtheit zu ordnen und anzuwenden sind. Sie wird daher zwar die Begründung des Turnens auf Anthropologie im Allgemeinen festhalten, aber, namentlich im Gegensatz gegen die schwedische Schule, einer Hervorhebung des therapeutischen Zwecks des Turnens entgegentreten. So fallen also vorzugsweise diejenigen Bestrebungen in ihr Bereich, welche eine wirkliche Lebendigmachung der Sache bei den Schulen bedingen helfen. Hiernach heißen wir sie herzlich willkommen, und freuen uns, daß das „Athenäum für rationelle Gymnastik" von Rothstein so bald, und einen so rüstigen und siegverheißenden Gegner gefunden hat. — Die Abhandlungen des ersten Heftes sind: von Kloß, über den Zweck der Neuen Jahrbücher; von Spieß: die Turnkunst und die Schule; von Waßmannsdorf: Kurzer Ueberblick über die Geschichte des deutschen Schulturnens; von Schreber: Ueber die Nothwendigkeit strenger Gleichseitigkeit bei Turnübungen; von Kloß: der Turnunterricht bei den Gymnasien. — Das Blatt ist also ein Organ der Spieß'schen Schule. In

Betreff meines Aufſatzes in der Revue bemerke ich, daß vor Allem d
im Eingang desſelben abgedruckten Briefe mich beſtimmt haben, meine B
denken zu veröffentlichen, daß Herr Sp., wenn er deren Verfaſſer kenn
nicht anſtehen würde, ſie als Autoritäten für mich gelten zu laſſen, d
der „weniger nachſichtsvollen Unterſtützung“ „mancher“ Directoren ä
liche Bedenken, wie die meinen, zu Grunde liegen könnten, und daß
geglaubt habe, erſt recht der guten Sache zu dienen, wenn ich die
denken der ſtillen Gegner laut werden ließe. Herr Kawerau hat mir
einigen Puncten recht gegeben; ein beſtrittener erledigt ſich dadurch, d
Claſſentik anders als durch's Turnen und auf dem Turnplatz verh
werden muß und gar nicht als Moment für die eine oder andere
der Einrichtung des Turnens gelten darf; wie die erwachſenen Sch
ſich zu den Spieß'ſchen Ordnungsübungen und Reigen verhalten, dar
iſt die Erfahrung noch nicht genügend gemacht. Was die „Charlatane
betrifft, ſo erkläre ich hiermit, daß es mir leid thut, daß das W
Charlatanerie gefallen iſt, daß ich dabei an Herrn Spieß und die
wie er das Turnen betreibt und wie er ſeine Weiſe zur Geltung
bringen ſucht, nicht gedacht habe, und daß ich bedaure, ihn geh
zu haben.

Langbein.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Philologische Miscellen.

1. Roß' alte Inschriften.

Seit einer Reihe von Jahren hat sich Professor Roß in Halle die Aufgabe gestellt, im Gegensatz zu der historischen Kritik, wie sie von F. A. Wolf, Niebuhr, Otfried Müller und Böckh geübt ist, das gute Recht der traditionellen Ansicht zu vertreten, und sonach z. B. die Spuren einer uralten Cultur in Griechenland, das Vorhandensein der Schrift und des Schriftgebrauches in früher Zeit, den Zusammenhang zwischen Griechenland und dem Oriente in fernem hohem Alterthum nachzuweisen. Eine solche Thätigkeit verdient, zumal wenn sie mit wissenschaftlichem Ernst und mit Pietät gegen großes und unsterbliches Verdienst geschieht, immer Dank, selbst seitens derer, die dieser Richtung nicht nachzufolgen vermögen; noch mehr wird sie aber auf diesen Dank rechnen können, wenn ein Mann, wie Roß, sich entschließen möchte, das Viele und Einzelne zu einem einheitlichen Ganzen und zu einem Systeme zu verbinden. Das Einzelne blendet leicht mehr als es überzeugt.

Bekanntlich hat F. A. Wolf den Schriftgebrauch in sehr späte Zeiten hinabgerückt: wozu aber immer aufs neue gegen Wolf polemisiren, da dieß späte Alter der Schrift längst von Nitzsch, Böckh, Franz aufgegeben ist? Der Herausgeber unseres Corpus Inscriptionum Græcarum hat natürlich, als er die Grundsteine zu seinem unsterblichen Werke legte, viele Monumente alter Zeiten nicht gekannt, welche seitdem aufgefunden sind, und würde jetzt manche Argumente, aus denen er auf das Zeitalter der einen oder auf die Unächtheit der andern Inschrift schloß, modificiren oder ganz zurücknehmen müssen; aber das System des großen Meisters wird dennoch in seinen Fundamenten unerschüttert stehen. Es wird Niemand gelingen, ein einziges der Fourmont'schen Falsa wieder zu Ehren zu bringen. Hieran möge sich Roß versuchen.

Im 69sten Bande der Neuen Jahrbücher ist eine epigraphische Abhandlung von Professor Roß, welche die Kriterien unserer Epigraphik zu erschüttern sucht. Böckh hatte auf die Gleichmäßigkeit im Gebrauche von gewissen Buchstabenformen, Lautzeichen und Lautverbindungen, sowie von Wortformen ein vielleicht zu großes Gewicht gelegt; dieses Gewicht vermindert sich ohne Zweifel jetzt; aber seine Kritik ruhte wesent-

lich auf einer innerlichen Probabilität, welche feſt und unbeweglich bleibt, wenn es auch gelingen ſollte, eines der ſecundären Argumente hinwegzuräumen. Ich wiederhole, möchte doch Roß verſuchen, Fourmont in integrum zu reſtituiren!

Vor Allem iſt ihm daran gelegen, dem Gebrauche der Schrift ein höheres Alter zu vindiciren. Hierzu dient ihm die Inſchrift von griechiſchen Söldnern, welche unter Pſammetich nach Aegypten kamen. Wenn, ſagt er, ſchon im ſiebenten Jahrhundert müßige Söldner, zum Zeichen ihrer Anweſenheit, dieſe Inſchrift zurückließen, wie muß der Gebrauch der Schrift unter den Griechen ſchon früh verbreitet geweſen ſein! Ich weiß nicht, ob Roß wohl thut, hierauf ſo ſicher zu bauen. Die Inſchrift iſt doriſch; es ſind aber ioniſche Söldner zu Pſammetich gekommen, und die mit ihnen verbundenen Karer ſind nicht Dorier, wie Roß meint, ſondern ungriechiſche mit Griechen verbundene Abenteurer. Dieſes Bedenken iſt alſo keineswegs erledigt. Zweitens aber iſt es allerdings ſicher, daß Griechen wohl ihre Söhne mit den Namen barbariſcher Könige benannt haben; aber dieß geſchah doch nicht ſofort, wenn ein ſolcher König aufkam, ſondern erſt, wenn er Ruf erlangt hatte, und man ſich ihm gefällig erweiſen wollte. Der Pſammetich des Theokles Sohn, der aus Griechenland nach Aegypten fuhr, hat alſo eher nach dem großen Könige dieſes Namens als ihm gleichzeitig gelebt, und die Vermuthung von Franz, bei unſerer Inſchrift an Pſammis zu denken, iſt ſo übel nicht, wie Roß meint. Ich für meine Perſon glaube jedoch, daß die Inſchrift noch viel ſpäter zu ſetzen iſt, unter die Ptolemäer, und daß der Archaismus derſelben ein erkünſtelter, das Ganze aber ein Scherz iſt, wie er mit ſolchen Dingen zu allen Zeiten getrieben werden wird. Es lautet die Inſchrift nämlich:

Βασιλέος ἐλθόντος ἐς Ἐλεφαντίναν Ψαματίχου, ταῦτα ἔγραψαν τοὶ σὺν Ψαμματίχῳ τῷ Θεοκλ[ἑ]ος ἔπλεον. Ἦλθον δὲ Κέρκιος κατύπερθεν ἰς ὁ ποταμὸς ἀνίη, ἀλόγλωσσος Δηχεποτάσιμτο, Αἰγίπτιος δὲ Ἄμασις. Ἔγραφε Δαμεάρχων Ἀμοιβίχου καὶ Πήληχος Οὐλάμου (?).

Die zweite Inſchrift, welche Roß behandelt, iſt die in Corfu gefundene Grabſchrift des Menekrates, welcher, ein Oeanthier von Herkunft, Prorenos der Corcyräer in Oeanthe geweſen war. Als er im Meer umkam, weihten ihm die Corcyräer in ihrer Stadt ein Cenotaph. Die Inſchrift dieſes Cenotaphes nun beſteht aus herzlich ſchlechten Hexametern, wie ſie etwa eines Steinmetzen würdig waren; die Schriftzüge jedoch ſind alt und intereſſant. Ueber das fünfte Jahrhundert jedoch hinauszugehen, liegt gar kein Grund vor. Vielmehr erſcheint auch hier wieder

ein Prorenos, ſodann aber der δᾶμος der Corcyräer dreimal, ſo daß man hierin faſt eine Abſichtlichkeit ſehen möchte.

Am intereſſanteſten iſt die dritte Inſchrift, gleichfalls aus Corcyra:

σῶμα τόδ' Ἀρνιάδα· χαροπὸς τόνδ' ὤλεσεν Ἄρης,
βαρνάμενον παρὰ ναυσὶν ἐπ' Ἀράθθοιο ϝοFαῖσι,
πολλὸν ἀριστεύοντα κατὰ στονόFεσσαν ἀFυτάν.

Aber wie denkt Roß nur daran, mit derſelben bis an den Anfang der Olympiaden hinaufzureichen? Erſtens iſt Corcyra ſelbſt um ein Bedeutendes ſpäter gegründet; ſodann weiſt eine ordentliche Schlacht bei den Schiffen am Aratthus oder Arachthus uns in eine Zeit, wo bereits Ambracia ſtand. Ich denke mir die Situation, daß Ambracia, von irgend welchen Feinden bedrängt, ſich um Hülfe an die Stammgenoſſen zu Corcyra wandte, welche mit einer Flotte zur Hülfe herbeieilten.

Die vierte attiſche Inſchrift, von einem Vater ſeinem Sohne Steſias geweiht, iſt minder bedeutend, und ein beſtimmtes Alter aus ihr nicht zu erſehen.

2. Oekonomides Inſchrift von Chaleion.

Im Jahre 1850 gab Oekonomides zu Corfu eine griechiſche Inſchrift heraus, welche den Theil eines Vertrages zwiſchen den beiden Städten der ozoliſchen Lokrer Chaleion und Oiantheia enthält. Dieſe Inſchrift befindet ſich auf beiden Seiten einer Erztafel, welche im Beſitze eines Herrn Woodhouſe zu Corfu iſt. Ihr Fundort iſt nicht bekannt; aller Wahrſcheinlichkeit nach iſt derſelbe jedoch eine Stelle am kriſſäiſchen Meerbuſen. Es iſt nicht zu leugnen, daß Schriftzüge, Sprache und ſachlicher Inhalt ſich mit einander vereinen, dieſer unzweifelhaft ächten Inſchrift ein ganz beſonderes Intereſſe zu geben.

Man muß es daher Herrn Profeſſor L. Roß in Halle ſehr Dank wiſſen, daß er uns dieſe Inſchrift mitgetheilt hat. Er hat ſie unter dem Titel „Alte Inſchrift von Chaleion oder Oiantheia“ bei Teubner (1854) veröffentlicht, und ihr einen Theil des griechiſch geſchriebenen Commentares des trefflichen Oekonomides beigegeben, ein ſprechendes Zeugniß, wie dieſe Studien bereits in allen Theilen Griechenlands gepflegt, und die gelehrten Arbeiten unſerer Landsleute dort ſtudirt und benutzt werden. Es iſt doch, trotz Engländern und Franzoſen, dort ein Same ausgeſtreut, aus dem einſt ein helleniſches Volk mit einem großen nationalen Bewußtſein erblühen wird. Doch laſſen wir das, und wenden uns zur Inſchrift.

Es lautet dieſelbe nach Oekonomides, wie folgt:

τὸν ξένον μὴ ἄγεν ἐ τᾶς Χαλεΐδος τὸν Οἰανθέα μηδὲ τὸν Χαλειέα ἐ τᾶς Οἰανθίδος μηδὲ χρήματα αἴ τι συλῷ. Τὸν δὲ συλῶντα,

ἀνὰ τὸ συλῆν τὰ ξενικά, ἐ θαλάσας ἄγεν ἄσυλον, πλὰν ἐ λιμένος τῷ κατὰ πόλιν. Αἴ κ' ἀδικοσυλῷ, τέτορες δραχμαί· αἰ δὲ πλέον δέκ' ἁμαρᾶν ἔχοι τὸ σῦλον, ἡμιόλιον ὀφλέτω Fότι συλάσαι. Αἰ μεταFοικέοι πλέον μηνὸς ἢ ὁ Χαλιεὶς ἐν Οἰανθέᾳ, ἢ Οἰανθεὺς ἐν Χαλείῳ, τᾷ ἐπιδαμίᾳ δίκᾳ χρήστω τῶν προξένων. Αἰ ψεύδεα προξενέοι, διπλεῖ οἱ θωήστω. Αἴ κ' ἀνδιχάζωντι τοὶ ξενοδίκαι, ἐπωμότας ἐλέστω ὁ ξένος ὠπάγων τὰν δίκαν, ἐχθὸς προξένω καὶ Fιδιοξένω, ἀριστίνδαν· ἐπὶ μὲν ταῖς μναϊαίαις καὶ πλέον πεντεκαίδεκα ἄνδρας, ἐπὶ ταῖς μειόνοις ἐννέ' ἄνδρας. Αἴ κ' ὁ Fασστὸς ποῖ τὸν Fαστὸν δικάζηται κατὰς συνβολάς, δαμιωργὸς ἐλέσται τὼς ὁρκωμότας ἀριστίνδαν τὰν πεντορκίαν ὀμόσαντας. Τὼς ὁρκωμότας τὸν αὐτὸν ὅρκον ὀμνύειν, πληθὺν δὲ νικην.

Oekonomides ſetzt dieſe Inſchrift nicht jünger als das fünfte Jahrhundert. Roß iſt ſehr geneigt, ihr ein viel höheres Alter, sec. VII., zuzugeſtehen. An die in ihr erwähnten *πρόξενοι* ſtößt er ſich nicht. Er nimmt nämlich das Inſtitut der Prorenie ſchon im achten Jahrhundert an, geſtützt auf die Auctorität des Pauſanias, der dasſelbe ſchon beim erſten meſſeniſchen Kriege erwähne. Ich fürchte, eine morſchere Stütze hätte Roß kaum wählen können. Denn Pauſanias hat erwieſen bei ſeiner Erzählung der meſſeniſchen Kriege ſehr ſpäte Quellen benutzt, in denen ſich gleichzeitige Einrichtungen auf frühere Zeiten übertragen fanden. Ich gehe ſelbſt weiter: ſo lange in den griechiſchen Staaten die alten Ariſtokratieen beſtanden, und die edlen Geſchlechter der verſchiedenen Staaten untereinander eng verbunden waren, war kein Bedürfniß zu einer Prorenie vorhanden. Prorenie entſteht erſt, wenn das ſtaatliche Leben weiter ausgebildet, und dem allgemeinen und gleichen Bürgerthume zugewandt iſt. So viel für jetzt.

Dagegen kann man ſich freuen, daß Roß bei dieſer Gelegenheit jenes böotiſche Chalia, das bis jetzt in Büchern und auf Karten ſeinen Platz behauptet, beſeitigt hat.

Das lokriſche Chaleion, denn ſo wird nunmehr wohl der Name ſtehen bleiben müſſen, iſt eine oft genannte Stadt und ganz unbezweifelt; das böotiſche Chalia dagegen ruht allein auf Stephanus Auctorität, der ſich dabei auf zwei Stellen des Theopomp beruft. Wie unſicher dieſe Auctorität ſei, hat ſchon früher Profeſſor Schneider in Gotha, jetzt Roß dargethan: es iſt mit Stephanus nicht beſſer beſtellt, als mit dieſen Grammatikern allen insgeſammt: er hat auf das flüchtigſte gearbeitet, falſche Lesarten aufgenommen, und hieraus ſeine Combinationen gezogen. Beide Stellen des Theopomp ſind verderbt.

Die erſte: *τὴν δὲ Χαλίαν καὶ τὴν καλουμένην Ὑρίαν* beſſert Roß

glänzend, indem er *Ὑαίαν* ſtatt *Ὑρίαν* ſchreibt. Die Hyäer ſind Nachbarn des ozoliſchen Chaleion, und neben dieſem frühzeitig erwähnt.

Die zweite lautet: *ὕστερον δὲ οἱ Χαλκιδεῖς πολεμήσαντες Αἰολεῦσι τοῖς τὴν ἤπειρον ἔχουσι, Χαλίοις καὶ Βοιωτοῖς καὶ Ὀρχομενίοις καὶ Θηβαίοις*: es iſt von den Zeiten die Rede, wo die ioniſchen Chalcidier mit den äoliſchen Küſtenbewohnern in Kriege gerathen ſind. Hier iſt nun die Aufzählung in der angeblichen Stelle des Theopomp eine Abſurdität. Vielmehr iſt *Βοιωτοῖς* in *Λοκροῖς* zu ändern, indem *κ* leicht in *ιο* oder *ιω* überging; für *Χαλίοις* aber iſt zu ſchreiben *Μαλίοις*, welche Form, obwohl ſeltener, neben *Μαλιεῦσι* exiſtirte, oder geradezu die letztere Form zu wählen. So erhalten wir die Malier, die Lokrer, die Orchomenier und die Thebaner.

So viel über dieſe Inſchrift. Nun noch eine Bitte.

Wollte es doch Roß gefallen und gelingen, für uns Schulmänner, denen von wichtigen Dingen oft ſpät, oft gar nicht Kunde zugeht, ein Organ zu ſchaffen, das uns hierüber ſchnell, zuverläſſig und vollſtändig au fait erhielte. Ein Heft jährlich könnte genügen. Nur müßte der tendenziöſe Charakter und die widerliche Polemik fern bleiben, die uns ſeine Hellenika verleidet haben, und leider in ſo viel andern Schriften von Roß durchbrechen.

3. Ausgrabung am Heräum.

Im Jahre 1853 forderte Profeſſor L. Roß in Halle zu Beiträgen auf, um eine Ausgrabung auf dem Boden des alten Olympia zu bewirken. Es kamen 262 Thaler und einige Groſchen ein, die natürlich zu keiner größeren Unternehmung der Art, am allerwenigſten zu der beabſichtigten, ausreichten. Die kleine Summe wurde gleichwohl nach Griechenland geſchickt, und hier, auf den Rath und unter Leitung des hochverdienten Profeſſor Raugabé zu Athen, zu Nachgrabungen an der Stelle des Heräum bei Argos verwandt.

Das Reſultat dieſer Ausgrabungen theilt uns nun eine kürzlich erſchienene kleine Schrift: „Ausgrabung beim Tempel der Hera, unweit Argos.“ Halle 1855, ein Brief von Raugabé an Roß, mit. Dem Büchelchen iſt ein lithographiſcher Plan des Heräum beigegeben.

Die Lage des Heräum war ſeit 1831, wo der General Gordon auf der Jagd dahin gerieth, keineswegs unbekannt. Auf den letzten Abſtufungen des Berges Euböa, zwiſchen den jetzt trockenen Flußthälern des Aſterion und des Eleutherion auf einer ſchönen Terraſſe, welche weithin eine Ausſicht auf die Ebene von Argos, auf Argos, auf Nauplia und den Golf von Nauplia darbietet, hatte ſich der alte Heratempel erhoben, der Olymp.

89, 2. durch die Schuld der Prieſterin Chryſis niederbrannte. Unmittelbar unter demſelben wurde dann der neue Tempel aufgeführt, und mit Werken der Kunſt des Polyklit geſchmückt. Auf dieſes untere jüngere Heiligthum hat ſich nun Raugabé's Unterſuchung beſchränken müſſen. Die Schätze, welche der obere Raum des älteren Tempels etwa noch in ſeinem Schooße bergen möchte, ſind alſo noch ungehoben.

Raugabé verfolgt nun zunächſt den Peribolos der unteren Tempelterraſſe, welcher unmittelbar an die cyclopiſchen Subſtructionen der oberen anknüpfte. Dann führte die eigentliche Nachgrabung an das Tempelfundament, von dem freilich nur ein Theil erhalten iſt, und zu den architektoniſchen und Sculpturüberreſten, welche aus dem Schutte an's Licht gefördert ſind. Dieſe Reſte ſind nicht überreich, aber ſie geben doch eine Vorſtellung ſowohl von dem Tempel, einem Heraſtyl in doriſchem Bauſtyl, als auch von der Kunſt des Polyklit, welche, weicher und lieblicher als die des Phidias, dagegen ſtrenger und ernſter als die des Praxiteles, zwiſchen beiden eine mittlere Stelle einnimmt. Die Sculpturfragmente zeigen nach Raugabé's glaubwürdigem Urtheil eine ſeltene Schönheit und Anmuth. Die ſämmtlichen Stücke ſind nach Argos geſchafft, und hier zu einem kleinen Muſeum verbunden

Was an Inſchriften gewonnen iſt, iſt nicht des Erwähnens werth.

Was uns dieſe kleine Schrift beſtätigt, iſt, daß man auf griechiſchem Boden kaum den Spaten einſetzen kann, ohne ſchöne und erfreuliche Entdeckungen und Erwerbungen zu machen. Aber zu Unternehmungen, wie die beabſichtigte in Olympia, muß man, was Roß hätte am beſten wiſſen ſollen, beſſere Zeiten und reichere Mittel abwarten, damit ein großes und volles Reſultat gewonnen werde. Es iſt ſo ſchlimm nicht, wenn unſern Kindern oder Enkeln das Glück aufbewahrt bleibt, den Boden des alten Olympia ſich enthüllen zu ſehen. Eine Ausgrabung in Olympia auf Subſcription in Deutſchland war eine große Täuſchung.

4. Homer der Zuſammenfüger.

Profeſſor Georg Curtius, früher in Prag, jetzt in Kiel, hat beim Eintritt in ſein neues Amt eine kleine akademiſche Abhandlung *de nomine Homeri* (Kiel 1855. 15 S. 8.) erſcheinen laſſen. Der gelehrte und geiſtvolle Verf. widerlegt darin zunächſt eine Vermuthung Ad. Holtzmann's, welcher in jetzt beliebter Weiſe den griechiſchen Homer in einem indiſchen *Samâsa* wieder zu erkennen glaubte. Erſtens iſt, wie bereits Müllenhoff erinnert hat, Samâsas im Indiſchen nur als Appellativ gebräuchlich, und der Samâsa nur nach Analogie des Vyâsa gebildet. Zweitens iſt, wenn das indiſche Wort die compendiariſche Darſtellung bezeichnet, die

Perſon eines Samâsa von der Natur homeriſcher Poeſie durchaus verſchieden. Drittens iſt der Uebergang des ſanscritiſchen s in griechiſches ρ mehr als zweifelhaft.

Hierauf wendet ſich Prof. Curtius zu der Faſſung des Ὅμηρος als Zuſammenfügers, welche ſich trotz manches gewichtigen Widerſpruches in Geltung erhalten hat. Gegen dieſe Faſſung erinnert er:

1. Bei dieſer Faſſung hätte das Wort oxytonirt werden müſſen, wenn die active Bedeutung wirklich hervortreten ſollte, im Gegenſatze zu andern geläufigeren Bedeutungen dieſes Wortes.

2. Hätte die Compoſition des Verbums nicht mit dem Stamme ὁμο, ſondern mit der Präpoſition σύν gemacht werden müſſen, um die Verbindung von urſprünglich getrennten Gedichten zu einem Ganzen zu bezeichnen; dieſer Theil der Unterſuchung iſt von großer Schärfe und Feinheit, und von völlig überzeugender Kraft.

3. Endlich hat der Stamm ἀρ, mit Ausnahme gewiſſer reduplicirter Formen und des Aoriſt auf σα durchaus intranſitive Bedeutung, wie der Verf. an abgeleiteten und zuſammengeſetzten Formen mit völliger Evidenz nachweist.

Müllenhoff vermuthet, ὅμηρος möge dem „Geſelle, Gehelfe“ entſprochen haben, mit dem ſich die Sänger des Mittelalters begrüßten. Ὅμηροι wären darnach die Genoſſen einer Sängerinnung geweſen; dem patronymiſchen Bedürfniß jener Zeit zufolge habe ſich hieraus ein Gentilname Homeriden gebildet, wozu dann der Ὅμηρος als Ahnherr der Sängerinnungen getreten wäre. So der Verf., weniger aus Ueberzeugung von der Sicherheit einer ſolchen Erklärung, als um zu zeigen, a se quoque, qui his in rebus cum Lachmanno sentiat, nomen Homeri probabilem in modum posse explicari.

So gemeint, wollen wir denn die neue Faſſung gern willkommen heißen. Der Homer als „Zuſammenfüger“ ſcheint mir nun definitiv beſeitigt zu ſein, was immerhin als bedeutender Gewinn des kleinen Schriftchens gelten kann.

5. Der alte Cato als Dichter.

In einer Abhandlung „über römiſche Encyclopädieen“ (Verhandlungen der königl. ſächſiſchen Geſellſchaft der Wiſſenſchaften, phil. hiſt. Claſſe 1850. S. 263 ff.) hat Profeſſor Otto Jahn den alten Cato als denjenigen vorgeführt, welcher als der erſte Römer eine Encyclopädie nationaler Bildung verfaßt habe. Cato ſchrieb für ſeinen Sohn eine Reihe præcepta über Beredſamkeit, über Landbau, über Medicin, die ſicher ein ganzes corpus ausmachten, denen ſich jedoch wahr-

ſcheinlich noch ähnliche Lehren über Kriegskunſt, über römiſches Recht, über römiſche Sitte anſchloſſen: eine oratio oder epistola ad filium wird hierzu eine Art Einleitung gebildet haben. Dieſe Encyclopädie war offenbar praktiſch, darauf berechnet, einen Römer von altem Schrot und Korn zu erziehen: daher mit längeren Erzählungen oder Erörterungen Kernſprüche untermiſcht, welche in die Seele zu dringen geeignet waren. Einen Theil dieſes corpus bildete das *carmen de moribus*, aus welchem Gellius mehrere koſtbare Stücke mittheilt, „nicht etwa ein Sittengedicht, ſondern, wie die Fragmente lehren, eine proſaiſche Schrift, *carmen* alſo in dem ächt römiſchen Sinne von Spruch collectiv gefaßt.“ So etwa Jahn.

Der Erſte, welcher daran Anſtoß nahm, daß ein ganzes *carmen* ſolle in Proſa geſchrieben ſein, daß *carmen* im Singular eine Menge von Formeln bezeichnen ſolle, und welcher dann aus den Fragmenten dieſes carmen ſelbſt die poetiſche Form nachzuweiſen ſich bemühte, war Ernſt Kärcher in Karlsruhe. Er that dieß in der Abhandlung: „der alte Cato dennoch ein Dichter“ (Philol. VIII S. 727 bis 731); in den Bruchſtücken bei Gellius glaubte er trochäiſche Septenare zu erkennen. Um dieſe herzuſtellen, um auch nur mittelmäßige Verſe zu gewinnen, mußte er allerdings den Worten des Gellius auf unerhörte Weiſe Gewalt anthun. Der Verſuch mußte als ein mißlungener betrachtet werden; aber der erſte Schritt war doch gethan, und das Streben erweckt, die urſprüngliche Geſtalt dieſer Poeſie wieder herzuſtellen.

Ich bemerke beiläufig, daß, wenn auch die Poeſie anerkannt worden iſt, daraus noch nicht folgt, daß Cato der Dichter ſei. Es wäre ſehr wohl denkbar, daß er fremde Poeſie, wenn überhaupt der Name Poeſie hier anzuwenden iſt, dargeboten hätte. Ferner aber wenn das carmen de moribus ganz als Poeſie zu denken iſt, ſo bieten doch daneben die übrigen præcepta ad filium ſo viel ähnliche Stücke, daß auch in ihnen derartige Poeſie anzuerkennen iſt, freilich nicht rein, und die *Catoniana poesis* von hier manche Bereicherung erwarten mußte.

Kärcher hatte ſeine Abhandlung vor ihrer Veröffentlichung an Böckh geſandt, welcher, dem Wunſche Kärcher's entſprechend, in einer Sitzung der Akademie (Mai 1854) über die glückliche Entdeckung ſeines ehemaligen Schülers referirte. Er ſtimmte im Weſentlichen der Anſicht Kärcher's bei, hielt die Verſe gleichfalls für Septenare änderte jedoch im Einzelnen Vieles, fügte aus den eben bezeichneten Quellen neue Fragmente bei, und theilte ſchließlich ſeine beſonderen Anſichten über die metriſche Technik der römiſchen Dramatiker mit. Ein weſentlicher Fortſchritt war in der Sache nicht bewirkt worden.

Sofort ſchloß ſich ihnen als Dritter an Alfred Fleckeiſen in der kleinen Schrift: *Catonianæ poesis reliquiæ* (Leipzig, Teubner 1854), welche Director Claſſen in Frankfurt zur Feier ſeines 25jährigen Doctorjubiläums gewidmet iſt. Fleckeiſen erinnerte ſich ſofort des liber didascalicon des L. Attius, welche noch Madvig für Proſa erklärt, dann Gottfried Hermann als trochäiſche Septenare conſtituirt hatte, bis endlich Lachmann ſie in letzter, entſcheidender Inſtanz als Sotadeen erwies. Er zweifelte nicht, daß es mit den Fragmenten des Cato die nämliche Bewandtniß habe, und ſtellte ſo, mit Anwendung der Lachmann'ſchen Geſetze über den Bau der Sotadeen, unter einigen leichten Modificationen, aus ihnen ſeine Sotadeen her. Man muß geſtehen, daß Fleckeiſen auch hier ſeine Aufgabe mit großem Geſchick gelöst habe. Die Reſtitutionen empfehlen ſich durch Leichtigkeit; die Verſe ſind mit geringen Ausnahmen wohlgebildet; aber die Frage, wie Cato hätte zu Sotadeen kommen ſollen, blieb unbeantwortet.

Denn wenn einmal eine metriſche Form nun nicht mehr zu bezweifeln war, ſo wäre die des ſaturniſchen Verſes ſowohl an ſich als um des durchaus praktiſchen Inhalts willen zunächſt zu erwarten geweſen. Für dieſen hatte Ritſchl in ſeiner Abhandlung über den titulus Mummianus die Geſetze aufgeſtellt, welche ſich ſeitdem überall bewährt haben, zu denen ſich auch Fleckeiſen ſelber in ſeinem Sendſchreiben an Dr. M. Hertz bekannt hatte. Nach dieſer Norm hatte Ritſchl bereits mehrere Weihinſchriften, welche Livius darbietet, höchſt glücklich wieder in ihre urſprüngliche Form zurückgebracht. Die Spuren dieſer Verſe werden, wenn nur einmal die Aufmerkſamkeit darauf gerichtet iſt, immer reichlicher ſich zeigen. Livius iſt, wie ich völlig überzeugt bin, in den älteren Büchern, und zwar in ſeinen Glanzſtellen, in Ausdruck und Periodenbildung von der ſaturniſchen Grundlage beſtimmt. Der ſaturniſche Vers iſt den Römern völlig ſo naturgemäß geweſen, wie unſeren Vorfahren die Alliteration: die Form, deren ſich nicht bloß die Dichter bedienten, ſondern auch das Volk in derartigen Sentenzen, wie ſie Cato theils aus der Volksweisheit übernommen, theils in populärer Weiſe ſelbſt nachgebildet haben mag. Ritſchl nun war es vorbehalten, in den Catoniſchen Fragmenten die ſaturniſche Form wieder zu erkennen. War dieſe a priori als die allein wahrſcheinliche anzunehmen, ſo wird dieſe Wahrſcheinlichkeit durch die Reſtitution Ritſchl's zu voller Gewißheit.

Ein Beiſpiel mag uns den Gang der Unterſuchung klar machen: Gellius ſagt (XI, 2. Hertz):

> avaritiam omnia vitia habere putabant: sumptuosus cupidus, elegans, vitiosus, inritus qui habebatur, is laudabatur.

Statt cupidus hatte bereits Gronov *cuppes* vermuthet; für Kärcher ergibt sich daraus in Septenaren:

ómnia avāritiām putábaut vitia habére ⏑ ∪ ⏑
cúpidus, elegans, vitiosus, sumptuosus, irritus
qui habebátur, laúdabátur ⏑ ∪ ⏑ ∪ ⏑ ∪ ⏑.

Böckh's Abhandlung ist mir nicht mehr zur Hand. Fleckeisen erhält folgende Sotadeen:

. avaritiam ómnia vitia habére deputábant:
súmptuosus cúpidus, elegáns, luxuriósus
inritus quei habébatur, is cónlaudabátur.

Ritschl endlich gewinnt diese saturnischen Verse:

avāritiam ómnia vitia ha — bére dēputábant
cuppés súmptuósus — élegáns, deliciis
inténtus qui habebátur — is láudabatur.

mit nothwendigen, durch den Sinn geforderten Verbesserungen, da nur Fehler, welche der avaritia entgegenstehen, aufgeführt sein können.

Schließlich noch, daß Kärcher im Phil. IX, S. 412 einen zweiten Beweis angetreten hat, daß das carmen de moribus in Versen und zwar in trochäischen Septenaren geschrieben sei.

6. Unsere Philologenversammlungen, Licht und Schatten.

So eben erscheinen im Druck die Verhandlungen der vierzehnten Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten, welche im Jahre 1854 unter dem Vorsitz des Schulrath Foß zu Altenburg und des Director Eckstein zu Halle in Altenburg abgehalten ist. Ueber diese Versammlung ist schon vor längerer Zeit in den verschiedenen Zeitschriften unter dem frischen und lebendigen Eindruck der gepflogenen Verhandlungen und der frohen Gemeinschaft berichtet worden. Der uns vorliegende gedruckte Bericht ladet uns ein, einen nochmaligen und vielleicht unbefangeneren Blick auf diese Philologenversammlungen zu richten.

Es ist ganz unzweifelhaft, daß diese Versammlungen einem Bedürfnisse der Zeit entgegenkommen und sehr großen Nutzen stiften. Wäre dieß nicht, so würden sie längst entschlafen und nach der großen Berliner Pause nicht wieder ins Leben getreten sein. Es ist daher im höchsten Grade zu wünschen, daß sie erhalten werden. Der Schulmann selber findet in ihnen Erfrischung, Anregung und Belehrung: er fühlt sich einmal als Glied einer großen Gemeinschaft, und fühlt sich eben dadurch einmal über die Sorgen und Lasten seines Amtes emporgehoben. Die

Universitätslehrer treten einmal den Kreisen näher, aus denen sie ihre Zöglinge erhalten, und lernen sowohl den Punct, an den sie selber anzuknüpfen haben, als auch die Praxis kennen, für die sie uns Mitarbeiter liefern sollen. Die Regierungsbeamten endlich hören hier einmal Stimmen aus der Schule; unbefangener, freier und wahrer, als sie sich sonst zu äußern wagen würden. Es ist hocherfreulich, einen Mann wie Herrn G. R. Dr. Wiese als einen der regelmäßigen Besucher dieser Versammlungen bezeichnen zu können.

Aber es scheint doch, daß es Mittel und Wege geben könnte, diese Versammlungen noch förderlicher, anregender und belehrender zu machen, und daß manche der ursprünglichen Zwecke derselben noch fester sollten im Auge behalten werden. Die gedruckten Verhandlungen zeigen von Jahr zu Jahr Mißgriffe, welche längst sollten die Aufmerksamkeit der jedesmaligen Präsidien auf sich gelenkt haben. Die Versammlungen werden, wenn diese Dinge weniger leicht behandelt werden, viel sicherer auf Dauer, und viel sicherer auf allseitige Theilnahme rechnen können. Denn bis jetzt finden wir in ihnen einen kleinen Stamm wackerer Theilnehmer; um diesen herum legt sich dann die Schaar der einmaligen Mitglieder. Es wäre wünschenswerth, daß jener Stamm von Jahr zu Jahr wüchse, möchte auch die Zahl der letzteren sich mindern. Es wäre zu wünschen, daß man von den großen Auctoritäten keine vermißte, und diese Auctoritäten im Vordergrunde ständen und handelten, statt daß sie jetzt, wie z. B. Bernhardy, sich in Schweigen hüllen, und kaum ihren Freunden zugänglich sind. So wie die Verhandlungen jetzt sind, ist diese Erscheinung allerdings nicht auffällig, so schmerzlich betrübend sie auch sein mag.

Ich bin diesen Verhandlungen von der ersten an mit großem Interesse gefolgt. Es sind also nicht Einfälle, sondern immer neu bestätigte Ueberzeugungen, die ich hier vorzutragen mir erlaube.

1. Sollten eigentlich gelehrte Abhandlungen, wie z. B. die von Ahrens über die gemischten Dialekte der griechischen Lyriker in Göttingen, wie in Altenburg die von K. F. Hermann über die dorischen Könige von Argos und die von Petersen über das Verhältniß der älteren Vasenbilder attischen Ursprungs zum trojischen Sagenkreise und Homer — gar nicht vorgetragen werden. Wie wenige Anwesende sind im Stande, über solche Dinge ex tempore sich ein Urtheil zu bilden! ich denke Niemand, der nicht aus irgend einem Anlasse specielle Studien über solche Objecte gemacht hat. Für diese Dinge gibt es andere Orte der Mittheilung als derartige Versammlungen. Dagegen werden Mittheilungen aus der Fülle lebendiger Anschauung, wie sie Curtius in Göttingen und Vischer in Altenburg geboten haben, immer auf frohen

und herzlichen Dank rechnen können, zumal wenn sie durch graphische Darstellungen unterstützt werden, wie sie Forchhammer seinem Vortrage über die Thore von Theben beifügte.

2. Sollte die wissenschaftliche Debatte mehr gepflegt werden, als meist geschehen ist. Es versteht sich, daß eine solche Debatte nicht von der Menge der Theilnehmer, sondern nur von den Tüchtigsten unter den Tüchtigen zu führen ist; es wird aber, wenn diese vortreten, die Menge von selber zurückweichen. Eine derartige Debatte erfordert aber durchaus, daß das Präsidium geraume Zeit vor der Versammlung ein Programm über dieselbe veröffentliche, und darin sowohl die Personen bezeichne, welche einen Vortrag halten werden, als auch den Inhalt der Vorträge selbst mittheile. Natürlich ergibt sich daraus für das Präsidium die Aufgabe, nicht bloß die angemeldeten Vorträge entgegenzunehmen, sondern selbst diese Vorträge zu veranlassen: so wie die Pflicht, ernstlich zu erwägen, was für Gegenstände sie am geeignetsten den Versammelten darbieten möge. Mich dünkt, das bisher eingehaltene Verfahren lasse sich mit dem von mir proponirten unschwer verbinden, und die Wirksamkeit der großen Auctoritäten aufrufen, ohne daß jungen und aufstrebenden Gelehrten die Gelegenheit sich mitzutheilen entzogen werde.

3. Sollte durch diese Versammlungen wirklich Bedeutendes gefördert und Dauerndes geschaffen werden, was sowohl im Gebiete der strengen Philologie als in dem des Unterrichtes möglich wäre. In den Statuten dieser Versammlungen ist darauf Bedacht genommen; in den ersten Zusammenkünften haben Ranke und ganz besonders Ritschl dergleichen Unternehmungen angeregt. Andere Vereine, wie die geographische Gesellschaft in Berlin, wie die deutsche morgenländische Gesellschaft und so viel andere, haben sich ein höheres Ziel gesteckt, Werke ins Leben zu fördern, welche sie als ihre eigenen betrachten und durch welche sie von ihren Bestrebungen auch der Nachwelt Kunde geben könnten. Es ist unzweifelhaft, daß die Philologenversammlung hierdurch einen Halt gewinnen könnte, der ihr jetzt fehlt: ihre Thätigkeit, die jetzt mehr auf eine subjective Befriedigung ausgeht, würde dadurch einen objectiveren Charakter erhalten. Die Mittel hierzu lassen sich ohne Anstrengung beschaffen, wenn bei jeder Versammlung von jedem Mitglied ein geringer Beitrag erhoben wird. Ich glaube versichern zu können, daß sich, bei diesem Bestreben, auch genug Schulmänner finden werden, welche um die Mitgliedschaft sich bewerben werden, wenn sie auch verhindert sind, persönlich bei den Versammlungen zugegen zu sein. Auf pädagogischem Gebiete könnten diese Versammlungen eine Auctorität werden, wie wir sie gebrauchen und leider nicht bekommen können.

So viel für jetzt. Da ich ausdrücklich bemerkt habe, daß dieſe Wünſche und Anſichten nicht aus den Verhandlungen der vierzehnten Verſammlung, ſondern aus dieſer gemeinſchaftlich mit allen früheren entſprungen ſind, ſo wird Niemand vorausſetzen, daß ich die Verdienſte des letzten Präſidiums im mindeſten herabzuſetzen gedenke.

Auf den Inhalt der einzelnen Vorträge werde ich bei einer anderen Gelegenheit zu ſprechen kommen.

Berichtigung: S. 308, Z. 12 u. 13 v. u. iſt zu leſen: *Ψαμαιτίχου* und *Ψαμμαιτίχῳ*.

Erstes und letztes Wort an den Herrn Dr. Robolsky zu Stettin.

Nachdem die eilfte Auflage des ersten Lehrganges meiner englischen Schulgrammatik in mehreren Blättern (Höh. Bürgersch. Jahrg. 1853, Atlantis Bd. I. Nr. 10, Allg. Schl. Ztg. Jahrg. 1854 ꝛc.) die wärmste Anerkennung, auch an verschiedenen öffentlichen Lehranstalten einen so schnellen Eingang gefunden hat, daß in zwei Jahren drei Auflagen nöthig wurden, ist dieser Lehrgang auch von Herrn Dr. Robolsky zu Stettin in der Revue, und zwar nachtheilig recensirt worden. Auch darüber würde ich mich noch gefreut haben, wenn die gute Sache dadurch gefördert worden wäre.

Herr Dr. Robolsky hat indeß bei Beurtheilung der zweiten Auflage meines Buches auch solche Beispiele aus der ersten Auflage zur Begründung seines Urtheils herbeigeholt, welche er in der zweiten Auflage bereits berichtigt fand, und deßhalb, um nicht parteiisch zu scheinen, nicht darauf zurückkommen durfte. Gegen solches Verfahren, das Niemand ein berechtigtes, am allerwenigsten ein gerechtes nennen wird, muß man sich auf das Entschiedenste erklären, wenn man auch die Benennung dieser Art Kritik getrost dem Publicum überlassen kann.

Wenn der Herr Dr. ferner, um von mehreren Beispielen nur einige anzuführen, mir zumuthet, für to *take* pains (im Sinne von sich Mühe geben) to *give* themselves pains (was, wie allbekannt, sich Schmerzen verursachen heißt), zu setzen, alms und pains nur in der Einzahl zu gebrauchen, statt to *gather* knowledge, to *obtain* knowledge zu schreiben ꝛc. ꝛc., so wird ein Blick in ein gutes Lexikon, in Lathams English Grammar 12 edit. p. 62 ff., resp. in eine gute englische Synonymik auch den Laien überzeugen, daß ich selbst beim besten Willen von dem guten Rathe des Herrn Dr. keinen Gebrauch machen darf, da ich sonst Incorrectes für Correctes setzen müßte.

Somit ist es mir durchaus gleichgültig, wenn der Herr Dr. den zweiten Lehrgang meines Buches einer Ansicht zu würdigen nicht geruht hat, und gereicht es mir zu ganz besonderer Befriedigung, wenn die „Correctheit" der englischen Sprachlehre von F. A. Männel, welche mit den gröbsten Verstößen jeder Art angefüllt ist *, dem Herrn Dr. „eine so wohlthuende Erquickung gewährt!"

Dr. W. Zimmermann.

---

* Siehe die Beurtheilung des Männel'schen Buches im 16ten Band des Archivs von Prof. Dr. Herrig.

Erwiederung.

Nachdem bereits Herr Strathmann, ein feiner und durchgebildeter Kenner des Engliſchen, durch ſeine im Archiv von Herrig Bd. XIV enthaltene Recenſion der Grammatik des Herrn Z., worin die Prätenſion des Verf., als ſei durch ihn die Methodik irgendwie gefördert, gebührend gewürdigt, und der Mangel an Sicherheit in den Elementen der engliſchen Sprache kurz dargelegt iſt, den Unwillen des Herrn Z. auf ſich geladen hat und von ihm in der Vorrede zu der zweiten Auflage ſeiner Grammatik de haut en bas abgefertigt iſt, bin ich nicht überraſcht, daß auch meine Beſprechung des Buches, die ſich von der des Herrn Strathmann nur durch das Quantum der Belege der Incorrectheit der Uebungsbeiſpiele unterſcheidet, Herrn Z. unbequem iſt. Nur die Naivetät frappirt mich, mit welcher derſelbe einer rein ſachlich gehaltenen Recenſion gegenüber auf unſchuldige Anzeigen von Freundes Hand und auf buchhändleriſche réclames ſich beruft. Glaubt Herr Z. ernſtlich durch die Auctorität eines Wyman die Kritik zum Verſtummen zu bringen? Daß dieſer nicht weiß, daß es im Lateiniſchen keinen Artikel gibt, möchte ihn vielleicht immer noch als Auctorität im Engliſchen gelten laſſen, aber wenn ihm die qu. Grammatik die erſte iſt, die nicht mit dem Artikel beginnt, ſo beurkundet er durch dieſes Geſtändniß ſeiner Unkenntniß der Grammatiklitteratur ſeine gänzliche Incompetenz. Die Namen eines Schmitz, eines Behn-Eſchenburg, eines Heuſſi, eines Fölſing, eines Callin, eines Plate, und unzähliger anderer, die Herrn Z. den uſurpirten Ruhm ſtreitig machen, ſind ihm ſo fremd, wie ſie Herrn Z. zu ſein ſcheinen, der öffentlich es auszuſprechen wagt, daß „alle Lehrbücher (außer ſeinem) zuerſt das abſtracte grammatiſche Geſetz aufſtellen und dann erſt ein faſt ebenſo abſtractes Beiſpiel zur Veranſchaulichung desſelben geben". Wenn ferner ein anderer Recenſent (Atlantis, 1853, Nro. 10) ſagt: „Der Verf. verſteht wirklich Engliſch", ſo hat derſelbe das Buch entweder nicht angeſehen, oder ſeine eigene Kenntniß des Engliſchen iſt Angeſichts ſolcher Fehler, wie ich ſie einem kleinen Theile nach aufgezählt habe, in Zweifel zu ziehen.

Von eben ſo geringem Gewichte, als die günſtigen Anzeigen, die der Grammatik geworden ſind, iſt für mich der Umſtand, daß ſie in verſchiedenen Schulen gebraucht wird. Ich bedaure die Schüler, die von vorn herein mit incorrecten Beiſpielen überſchüttet werden, ja puren nonsense lernen müſſen (this vessel has embarked for the West Indies); die nicht einmal das richtig lernen, worauf der Verf. den Hauptnachdruck legt, und deſſen Hervorhebung er ſich zum Hauptverdienſt anrechnet, nämlich die Bildung der Frage zum Behufe der Converſation

(why have you been chidden *for?* when will you *be departing* for your journey? *how* is called the consort of a prince? etc. etc.)

Im zweiten Alinea will Herr Z. Berechtigung u. dgl. mir abſtreiten, „ſofern ich auch ſolche Beiſpiele aus der erſten Auflage zur Begründung meines Urtheils herbeigeholt, welche ich in der zweiten Auflage bereits berichtigt fand, und deßhalb nicht darauf zurückkommen dürfte". Ich wiederhole dieſen Satz, um nebenbei an dem Bau desſelben eine Probe der allgemeinen Bildung des Herrn Z. zu geben, und erwiedere, daß ich die und die Fehler der erſten Auflage anführen mußte, um meine Verwunderung zu motiviren, daß der Verf. die beſſernde Hand nicht überall angelegt hat, und weil die angezogenen blunders der Art ſind, daß ſie, wenn der Verf. einer Grammatik überhaupt nur einmal im Stande geweſen iſt, ſie in ſein Buch aufzunehmen und als correctes Engliſch auszugeben, die Befähigung desſelben ein- für allemal conſtatiren, zumal wenn derſelbe dabei den Mund ſo gewaltig voll nimmt und das unkundige Publicum durch Verdächtigung der ganzen Grammatiklitteratur düpiren will.

Wenn ich, um auf das Folgende überzugehen, nicht wüßte, daß to take pains gut engliſch iſt, und to gather much knowledge geſagt werden kann, ſo würde ich mir nicht anmaßen, ein engliſches Buch zu recenſiren, ſo wenig als ich der Verſuchung unterläge, eine Grammatik zu ſchreiben, wenn ich in den Elementen nicht tactfeſt wäre. Es iſt mir gar nicht eingefallen, bei dem Satze des Herrn Z. I can't say that they are taking many pains in gathering much knowledge die Phraſe to take pains oder das Verb to gather zu verwerfen, ſondern ich wollte nur die periphraſtiſche Form are taking (für take) und die Wendung in gathering (für to gather) anders ausgedrückt haben, wobei ich ganz zufällig den Ausdrücken to take pains und to gather andere eben ſo gute ſubſtituirt habe (denn daß to give one's self much pains heißen ſoll: „ſich viel Schmerzen verurſachen", mag Herr Z. Andern weiß machen). Alſo auch wenn man Herrn Z. die Sätze corrigirt, weiß er noch nicht, wo die Fehler ſtecken. Von dem Gebrauch der Subſtantive alms und pains in der Einzahl habe ich nichts geſagt.

Was endlich Herrn Z. eiferſüchtig auf Männel macht, begreife ich nicht. Ich habe deſſen Buch gar nicht gelobt, die Methode nicht anerkannt, die Uebungsbeiſpiele zwar correct gefunden, aber nur in Vergleich mit den Zimmermann'ſchen, was gar nicht ausſchließt, daß bei M. Sachen vorkommen wie: I want those which you *not want;* I shall be able to give them *you;* he is *agreeable* surprised etc.

Robolsky.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. December. 1855.

I. Abhandlungen.

Ueber unſern lateiniſchen Unterricht im zweiten Jahre.

Von Profeſſor H. Schweizer in Zürich.

In einem Aufſatze über unſern Elementarunterricht im Lateiniſchen (Auguſtheft 1855) verſprachen wir einen zweiten kürzern über einige Theile des lateiniſchen Unterrichtes, wie wir ihn im zweiten Jahre zu ertheilen pflegen. Es müſſen dieſes hauptſächlich diejenigen Theile ſein, in denen wir etwas relativ Eigenthümliches zu leiſten meinen Im zweiten Jahre zerfällt unſer Unterricht weſentlich in drei Theile, indem die Lectüre, die Grammatik und die Uebungen im Ueberſetzen vom Deutſchen ins Lateiniſche nun mehr geſondert auftreten; wir ſagen mehr geſondert, weil abſolut zu ſöndern nicht nur höchſt unpädagogiſch wäre, ſondern nach unſerm Dafürhalten auch objectiv faſt rein unmöglich iſt. Geleſen werden im zweiten Jahre die Erzählungen aus dem Anhange in Groteſends Elementarbuch, dann Fabeln des Phädrus und Lebensbeſchreibungen aus Cornelius Nepos. Koſtet es auch im Anfange einige Mühe, die Fabeln des Phädrus rhythmiſch und metriſch zu leſen, ſo läßt ſich die Sache doch binnen kurzem durchſetzen, zumal wenn die Jungen von Anfang an an die richtige proſodiſche Ausſprache der Wörter ſtrenge gewöhnt worden ſind und ſo nicht mit einem Haufen proſodiſcher Regeln geplagt werden müſſen, die dann überdies noch ſchwer zum Leben vordringen. Der jambiſche Vers iſt an ſich nicht ſehr ſchwierig, er hat am meiſten Verwandtſchaft mit dem deutſchen Verſe, er iſt der Vers der echten römiſchen Poeſie im Gegenſatze gegen die gräciſierende, — Gründe genug, um die kleine Mühe, ihn wenigſtens im Ganzen und Großen kennen zu lernen, über ſich zu nehmen und nicht, wie es wohl auch in Schule und Haus geſchieht, die Fabeln des Phädrus ganz als Proſaſtücke zu leſen. Sehr ſchön wird in einer ſpätern Klaſſe

der Lehrer, wenn er den Hexameter zu erläutern und einzuüben hat, an dieſe Kunde anknüpfen und wohl, wenn er mit der Sache vertraut iſt, manche tiefer gehende Bemerkung hinzufügen können. Die metriſchen Reſultate Ritſchls ſollen auch für die Schule nicht unfruchtbar ſein, und nach und nach ſoll der Schüler mit den rechten Elementarkenntniſſen zur Auffaſſung der Litteraturgeſchichte ausgeſtattet werden. Wie Weiteres auf dem Gebiete der Metrik angereiht werden kann und muß, das auseinanderzuſetzen iſt hier nicht unſere Aufgabe; nur das wollten wir andeuten, von wie bedeutendem Werthe auf dem Gebiete der Sprachen ein durchgehender innerer Zuſammenhang der Schule ſein dürfte, während dieſer Zuſammenhang ſich gar zu häufig ins Aeußere verläuft und in hohem Grade nur trügeriſch vorhanden iſt. Ueber die Erklärung des Geleſenen nur ſo viel, daß natürlich die einzelnen Worte und Satzformungen dem Schüler möglichſt klar gemacht werden müſſen, aber auch hier ſchon ein Gewicht auf den Inhalt gelegt werden ſolle. Dieſes Intereſſe des Inhaltes iſt es auch, das uns bewogen hat ſchon auf der untern Stufe zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche lieber leichte zuſammenhängende Stücke als einzelne Sätze zu wählen, wobei uns Süpfles Stilübungen, beſonders in Süddeutſchland wohlbekannt, treffliche Dienſte leiſten. Einzelne Sätze ſind meiſt abſtracten Inhaltes und befriedigen darum den jungen Sinn nicht recht oder, was noch ſchlimmer, ſie ſind oft völlig inhaltsleer. Doch mein Aufſatz ſoll weniger ausführen, was ich in dieſem Theil meines lateiniſchen Unterrichtes thue als das, wie ich die grammatiſche Seite auf dieſer Stufe behandle. — Zunächſt ſoll hier eine größere Ueberſicht über und eine tiefere Einſicht in den lateiniſchen Wortſchatz angebahnt werden. Für die erſtere dient uns Döderleins lateiniſches Vocabularium, deſſen Werth und Bedeutung in dieſer Zeitſchrift ſchon früher allſeitig und von mehrern Pädagogen gewürdigt worden iſt. Um aber das Büchelchen fruchtbar zu machen, muß die Unterweiſung in der lateiniſchen Wortbildung nothwendig vorausgehen und dieſe Lehre am Stoffe ſelbſt nebenher immer wieder aufgefriſcht werden; dann geht aber auch das Memorieren jener Wörter vortrefflich leicht und luſtig. Bei dieſer Wortbildung legen wir den betreffenden Abſchnitt in Grotefends Elementarbuch zu Grunde und geben dabei weniger auf ſtoffliche Erweiterung als auf die Feſtſetzung der richtigen Formen und da und dort auf tiefere rationelle Begründung aus, ſo weit dieſelbe für die Schüler fruchtbar ſein kann. Nachdem erklärt worden, was die Ausdrücke „Derivation“ und „Compoſition“ bedeuten, geht es an die Ableitung der Verben. Voran ſtehen in Grotefend die Frequentativa und Intenſiva, die aber hier unrichtig als zwei

geſonderte Arten aufgefaßt werden. Es wird die Vorſchrift dahin geändert: Die Intenſiva, welche das Verharren in einer Thätigkeit ausdrücken, und die Frequentativa, die die öftere Wiederholung einer Thätigkeit anzeigen, ſind gebildet auf -to oder -so, 2. auf ito. Letzteres findet ſich vorzüglich an Verben mit vocaliſch auslautendem Stamme, und dieſer vocaliſche Auslaut fällt regelmäßig aus, nicht z. B. in domitare. Das i in -itare faſſen wir am richtigſten als Bindevocal, ſehen alſo auch in dem i von clamitare nicht etwa eine Abſchwächung des ā in ĭ. Von den Verben auf -tare kann nun natürlich noch einmal ein intensivum oder frequentativum gebildet werden, und oft iſt das Mittelglied überſprungen oder in der Sprache nicht mehr vorhanden, ſo in lectitāre u. a. Für dieſe Verben weiſen wir unſere Schüler auf die partic. perf. hin und geben ihnen als Grundbedeutung an „etwas Gethanes immer oder wieder thun". Wir meinen, es ſei überhaupt nicht zu läugnen, daß das Participium Einfluß nicht nur in der Wortbildung, ſondern auch auf die Formung der Temp. imperf. im Gegenſatze der Temp. perfect. ausgeübt habe, wie im griechiſchen τύπτω gegen τύπω, im lateiniſchen flecto u. ſ. f. Genau genommen gehörten alſo die Intenſive und Frequentative unter die denominativen Zeitwörter. Ebenſo wohl auch die Diminutiva auf -illare, bei denen das charakteriſtiſche doppelte l und der davorſtehende helle Vocal im Gegenſatze von o und u vor dem einfachen l der diminutiven Nomina hervorzuheben iſt. — Für die Bildung der Deſiderativa iſt man leicht verſucht die Schüler auf das Participium Fut. act. hinzuweiſen, und wer ſich daran klammern wollte, dürfte das ŭ in den Deſiderativen im Gegenſatze zu dem ū im Participium zur Noth ſo deuten, daß eben in jenem die ſchwache, in dieſem die ſtarke Form der Ableitung erhalten wäre; wir meinen der Wahrheit näher zu kommen, wenn wir mit Benfey annehmen, es ſei hier an den Supinſtamm -sio, nach den gewöhnlichen Lautgeſetzen in rio verwandelt, angetreten. Weiter braucht über dieſe Bildung in der Schule nichts mitgetheilt zu werden. Was iſt nun aber dieſes sio? Nichts anderes als das alte und echte futurum von (e) sum, wie es in esso wieder mit Aſſimilation von sj vorkommt. Erinnern wir uns nur, daß Form und Begriff des Futurums und Conjunctivs ſehr nahe an einander grenzen. Die Verben auf esso nennen wir mit Voſſius meditativa. In dem e, mit dem einzeln ein i wechſelt, erkennen wir den Thema- oder Claſſenvocal. Wir deuteten ſchon an, daß wir in dieſem -esso, -isso einen Ueberbleibſel des alten Futurums ſehen, ſo daß uns meditativa und desiderativa als innerlich unter ſich verwandt erſcheinen. Ueber die Inchoativa auf -sco haben wir allerdings in der Schule nicht viel beizubringen. Ihre Formation iſt leicht, indem die Endung

-sco einfach an den Classenvocal antritt. Bezeichnend ist es, daß diese Bildung auf die Temp. imperf. beschränkt ist. Viele haben in diesem -sco eine fernere Veränderung des alten Futurums von sum gesehen, womit wir nicht übereinstimmen können.

Mit den Denominativen nehmen wir auch die von Partikeln abgeleiteten zusammen, und das wohl mit bestem Rechte: iterum z. B. ist nichts anderes als das Neutrum eines unvollständigen iterus oder iter „ein anderer" u. s. f. Von den Denominativen bemerken wir, daß die meisten den charakteristisch schwachen Conjugationen I und IV angehören, doch nicht so, daß sie in der zweiten fehlten; oft finden wir einen Gegensatz in der Bedeutung von Denominativen der ersten und zweiten Conjugation, indem jene transitiv, diese intransitiv sind, wie albāre und albēre, wie denn überhaupt auch in solchen Verben der zweiten Conjugation, die nicht mehr deutlich Denominativa sind, das intransitive Verhältniß vorherrscht. Vergleiche die merkwürdigen Analogieen der deutschen schwachen Conjugation auf ai-, ahd. -ê-, bei Jacobi Beiträge zur deutschen Grammatik S. 182 ff. Der Vocal in den Verben denom. richtet sich gar nicht nach dem Auslaute des Nomens, d. h. die Conjugation wird nicht etwa durch diesen bestimmt, wie uns laudāre, piscāri, canēre, superbīre zeigen, sondern der Auslaut des Nominalthemas fällt vielmehr aus, wobei nur das u der vierten Declination (aestuare) nicht der allgemeinen Regel folgt. In den denominativen Inchoativa stehet die Sache anders als in den verbalen; es finden sich hier die Bildungen -asco, -esco, -isco an das um den allfällig auslautenden Vocal gekürzte Thema des Nomens angesetzt. — Das sind nun freilich recht deutliche Denominativa; es gibt aber auch eine Anzahl solcher, die der starken oder dritten Conjugation angehören, z. B. metuo, arguo u. s. f.

Für die Lehre von der Composition muß zunächst eine allgemeine Tabelle der lateinischen Laute entworfen werden, die nicht nur für diese Sprache Werth hat, sondern auch für das Griechische und Deutsche verwendet werden kann. Diese Tabelle darf nun natürlich in der Schule zunächst nicht einläßlich erörtert werden; aber sie soll die realen Verhältnisse des Lateinischen darstellen; da kann z B. f nicht unter die Aspiraten kommen, deren eben das Lateinische keine hat; dagegen ist sein Reichthum an Spiranten herauszustellen, und diese selbst sind wieder nach ihren Eigenschaften als tenues ꝛc. einzureihen. Weiß man z. B., daß s eine tenuis ist und r dessen Media, so erklärt sich manches von selbst. Dann pflegen wir bei der Lehre der Zusammensetzung mit Präpositionen überall von den Lautübergängen nur einzelne Beispiele zu geben, um unsern Schülern das Gesetzmäßige vor Augen zu bringen. Da und dort streuen

wir eine Vergleichung mit dem Deutſchen ein, namentlich auch mit unſerer Mundart. So z. B. für ambi, amb haben wir noch unſer umbe, umme = um anzuführen, bei dis das deutſche zer u. dgl. Unter dis fehlt in unſerm Buche die Form dir, die in dirimere vor einem Vocale auftritt; aus dieſer erſt muß dī vor den mediae ꝛc. hervorgegangen ſein, vor denen eben dis mit dem ſcharfen s nicht ſtehen konnte. Bei re- ſagen wir nicht, daß es ſich in der Zuſammenſetzung mit vocaliſch anfangenden Verben zu red- erweiterte, ſondern wir geben die Regel: red- hat ſich noch einzeln erhalten, gewöhnlich wird es re. Ueber Verben, wie reddo, und die Schreibart redduco laſſen wir uns natürlich nicht ein. Das s in sustineo, asporto, ospello, ostendo u. ä. ſcheint eingeſchoben, um die mit Media ſchließenden Präpoſitionen mit den betreffenden hart anlautenden Verben zuſammenfügen zu können; aber das wird doch bloßer Schein ſein, und die Erklärung von Corſſen, es ſei dasſelbe ein Ueberreſt des Comparatives, iſt nicht ungeſchickt. Das braucht jetzt gerade in der Schule nicht geſagt zu werden, wohl aber, daß ſich hier ein altes s erhalten habe. Neben antestare u. a. findet nun der Junge in ſeinem Nepos auch antistare, wie er nicht antestes, ſondern antistes ſagen muß; alſo hier liegt eine Schwächung des e in i vor; denn im Lateiniſchen iſt im Ganzen ĭ der ſchwächſte Vocallaut. Bei degere, debere u. a. darf auch ein Wort über die Zuſammenziehung der Vocale vorgebracht werden; ſo werden auch copia, copula u. ſ. f. deutlich. Wie überall in dieſem Aufſatze, ſo auch hier, geben wir nur Beiſpiele unſerer Behandlung, da eine genauere Ausführung zu umfangreich werden müßte. — In den übrigen Verbalzuſammenſetzungen trennen wir die mit adv. oder ubſt. zuſammengeſetzten Verben von den mit andern Verben zuſammengeſetzten. Die meiſten der mit Verben allgemeinen Begriffes (facere) componierten Verben gehören der zweiten Conjugation an, doch nicht alle, nicht vace in vacefacio = vacuefacio, treme in tremefacio, labe in labefacio, expergi in expergefio; aber merkwürdig iſt's, daß ſich dann nicht bloß ā der erſten Conjugation, ſondern ſelbſt ĕ der dritten in ein ē verwandelt und ſo der Schein der zweiten Conjugation entſteht. Halte man uns nicht etwa lăbĕfacio, das Klotz durchaus unrichtig mit lăbi zuſammengeſetzt ſein läßt, entgegen; denn wir gäben zu bedenken, daß auch Ritſchl's ſichern Forſchungen jambiſche Wortformen die Länge verkürzen nicht müſſen, aber können, wie es denn auch călĕfacio heißt. Was den Accent dieſer Compoſita betrifft, ſo hat uns Lachmann darüber belehrt, daß eigentlich nur deren Participien unter einen Accent fallen, aber jedenfalls unſinnig iſt caléfacis und caléfio, und nicht wenigſtens calefácis, calefio zu betonen. Lachmann zu Lucret. p. 191. —

Von den zuſammengeſetzten Verbis anderer Art, die in Groteſend S. 78 aufgeführt ſind, ſind ſicher satisdo, satisfacio, venumdo, pessumdo, benedico, maledico keine eigentlichen, ſondern nur loſe Compoſita; wir fänden ſonſt wohl einmal malifacere u. dgl. oder lieber malificere. Ueber pessumdo und venumdo ſagen wir unſern Schülern ſo viel, daß darin ein alter Accuſativus ſtecke, lieber aber machen wir ſie auf die Bemerkung Lachmanns aufmerkſam, daß pereo und vaeneo durchaus als Paſſiva der Temp. imperf. von perdere und vendere gelten. Hinzufügen läßt ſich noch das ſchöne Compoſitum crēdo, crēdidi, crēditum, crēdere. Daß dieſes aus einem cred „Glauben" mit dare zuſammengeſetzt ſei, beweist uns deutlich das alte ſanscritiſche çrad-dadhâmi. Nolo iſt nicht mit non zuſammengeſetzt, ſondern wie nequeo, und nescio mit dem einfachen nē, wie uns die Plautiniſchen nĕvīs, nĕvolt beweiſen. Bei dieſem Anlaß können wir die Schüler aufmerkſam machen darauf, daß ſelten eine Sprache mit der einfachen Negation ſich begnüge, wie denn ſtatt dieſer ſchlichten nē = ſanscr. na, im Lat. noenum, noenu, nōn, im Deutſchen ſtatt ni, ni eo wiht, nieht, nicht aufgekommen ſei. Malo entſtand natürlich aus mag- oder mai-volo. Wie leicht s in dieſem Comparativus ausfiel, zeigt uns die Nebenform mage. Sehr fruchtbar iſt nun die Regel über die Lautſchwächung in der Zuſammenſetzung Es geht in den mit Präpoſitionen eng zuſammengeſetzten Verben ein urſprüngliches a (oder daraus entſtandenes ĕ) in ĭ über, (ebenſo in der Reduplication) außer vor r und vor ſchließendem Conſonanten, wo das ſtärkere e gewahrt wird. Die Lautgruppe ngo macht eine Ausnahme. In derſelben Weiſe ſchwächt ſich ae in ī, au in ū (in einem Falle obedio durch oe hindurch in ē), ā in ē in anhēlare. Das iſt eine nicht nur in dieſem Gebiete, ſondern überhaupt im Lateiniſchen nicht unwichtige Beobachtung. Sie erklärt uns auch, warum es hicine nicht hicene, warum es im Nominativus carmen, im Genetivus carminis heißt u. ſ. f. Was iſt der Grund dieſer Schwächung? So viel darf ſchon der Schüler erfahren, durch die Erweiterung des Wortmateriales von vorn ſei die Verdünnung gegen hinten bewirkt. Der eigentliche Grund mag freilich tiefer liegen, es kann eine Zeit gegeben haben, und das iſt uns wahrſcheinlich, wo im Lateiniſchen der Accent auch über die dritte Silbe vom Ende rücken konnte und wo das modificierende Element vorzüglich betont wurde. Freilich herrſchte dieſes Princip nicht ausſchließlich und wir finden aus älterer Zeit auch Formen wie exquaero, exaestumo u. ſ. f., während uns umgekehrt ſtatt pertaesum est — pertisum est begegnet. Das in den meiſten Grammatiken über -lego neben -ligo Angeführte iſt nicht recht genau, wiewohl im Allgemeinen richtig; wir leſen in älterer und neuer Zeit die Form pelli-

gere ſtatt perlegere. Außer in den loſen Zuſammenſetzungen geht nun a von dare in den übrigen in e, i über. Wir pflegen da den Schülern zu bemerken, daß das Verbum dăre nur zufällig und ſcheinbar in die erſte Conjugation gerathen ſei, indem ſein Wurzelvocal mit dem Kennvocale dieſer oberflächlich übereinſtimme, es ſei aber in der That ein Verbum der dritten Conjugation und der Uebergang von ă in e, i ganz regelrecht. Haben die Schüler einmal ſo viel griechiſch gelernt, daß ſie zu den Verben auf -μι vorgedrungen, dann kommt die weitere Bemerkung hinzu, daß das eine Verbum dare den beiden griechiſchen δίδωμι und τίθημι entſpreche, was ſeinen guten Grund darin hat, daß das Lateiniſche keine aspirata th beſitzt; alſo condere iſt nicht „zuſammengeben", ſondern „zuſammenſetzen" und „zuſammenlegen"; dare in custodiam heißt „ins Gefängniß ſetzen"; perdo entſpricht vollſtändig dem ſanscritiſchen parà-dadhàmi. Ueberall, aber überall am Stoffe, nicht in abstracto, müſſen ſchon die Jungen auf das wundervoll Geſetzmäßige ſelbſt in anſcheinend unbedeutenden Geſtaltungen hingewieſen werden.

Unſer zweites Kapitel handelt von der Derivation und Compoſition der Nomina. Wir pflegen den hier beigebrachten Beiſpielen rückſichtlich des Materiales nicht gerade vieles beizufügen, ſondern gehen mehr darauf aus, einzelne Claſſen zu ſcheiden und zu charakteriſieren. In rex und lex wird auf die Länge des Vocales gegen rĕgere ꝛc. aufmerkſam gemacht, in navis iſt nicht etwa -vis Ableitung, ſondern das Subſtantivum iſt aus einer Wurzel auf u hervorgegangen und dann in die i-Declination übergetreten. Die Abſtracta, wie amor, calor, lauteten einſt auf os aus, und aus der ältern Zeit ſind uns noch viele Beiſpiele der Art überliefert. Fragen wir, wie dieſes -os ſich zu us in decus u. ſ. f. verhalte, ſo finden wir gerade ſo, wie minor zu minus, d. h. als Masculinum zu einem Neutrum. Dieſe reichen Masculinformen ſind eine Eigenthümlichkeit des Lateiniſchen. Die neuere Forſchung hat ſonnenklar bewieſen, daß die Subſtantiva auf -us nichts anderes ſind als weitergebildete Participia Imperfecti, alſo ſind es auch die auf -os -or. Ein Masculinum und ein Femininum haben ſich auch in der ſchwächern Form erhalten, nämlich lepus und Venus, dem Ceres ſeiner Bildung nach ſehr nahe ſteht. Eine andere umfangreichere Claſſe ſind die auf -brum (cribrum), -bulum (venabulum), -crum (lavacrum), -culum (spectaculum), -trum (aratrum). Dieſe bezeichnen im Ganzen genommen ein Mittel, um die Thätigkeit ins Werk zu ſetzen. Die Ableitungen -brum und -bulum möchten ſich am leichteſten auf ſanscr. bhṛ̆, φέρω, ferre zurückführen laſſen, an eine andere Deutung dachten Aufrecht und Kirchhoff; -crum, -culum iſt uns ausgemacht entſproſſen aus dem Verba kṛ̆ „machen" (cf. lat.

Cerus, creare u. ſ. f.); -trum aber, dem Lateiniſchen mit dem Griechiſchen und Sanscrit gemeinſam, iſt das Neutrum zu den Subſtantiven auf -tor. Dieſe Erörterungen wollen und können wir natürlich in der Schule nicht vorbringen, höchſtens dürfte man gelegentlich -brum und etwa das Verhältniß von trum zu -tor aufklären, brum etwa, wenn man die Zuſammenſetzungen wie saluber antrifft und nun doch ſagen muß, daß nicht ſelten im Inlaute ſtatt eines f ein b eingetreten iſt. Unrichtig ſind dann hier -or und f -rix aufgeführt ſtatt -tor (sor) und -trix (strix). An dieſe knüpfen wir in der Regel eine Bemerkung über die Perſonalſubſtantiva und ihren adjectiſchen Gebrauch an; über die Bildung, ſo wichtig ſie iſt, können wir uns vor den jungen Schülern nicht einlaſſen. Wichtig iſt dieſe Bildung, weil ſie allgemein von der Sprachvergleichung anerkannt eine Ableitung aus der Wurzel tr̆ „durchführen" enthält, alſo beweist, daß muthmaßlich gar oft die ſcheinbare Ableitung eine Zuſammenſetzung aus vollen Begriffswörtern iſt. Dieſe Bildung auf -tor iſt namentlich auch ſanscritiſch und griechiſch. Im Osciſchen finden wir im fem. noch ein futri ſtatt futrix, was uns in dem lateiniſchen c eine ſpätere Erweiterung ſehen läßt. Dahin gehören nun auch die älteſten Verwandtſchaftswörter pater, mâter, soror, frater, die mehrfach ſehr intereſſant ſind: theils ſind die Formen ſchwächer, theils iſt da noch nicht ein beſonderes Femininum entfaltet. Soror ſteht, wie uns deutſches Schweſter zeigt, ſ. svostor und bezeichnet eigentlich die „mitwohnende", d. h. die nicht ſelbſtändig — mit dem Bruder zuſammenwohnt. Vielleicht findet ſich doch einmal im Gymnaſialcurſus, möglicher Weiſe in der Geſchichte, Gelegenheit, dieſe Verwandtſchaftswörter, die ſo laut für die urſprüngliche Einheit des indogermaniſchen Stammes ſprechen, mit einigen Worten zu erläutern.

In den Ableitungen der Subſtantiva von Adjectiven ſcheiden wir genauer die einzelnen Formen aus, ſprechen etwa ein kurzes Wort von unſerm deutſchen -heit und -keit und führen wohl auch an, daß die Abſtracta auf -ēdo (dulēdo) durch Denominative auf -eo hindurchgegangen zu ſein ſcheinen. — Die Diminutiva im Lateiniſchen behalten in der Regel im Gegenſatze zum Theil gegen das Griechiſche und gegen das heutige Deutſche das Geſchlecht des Primitivums bei. Charakteriſtiſch iſt hier das l, wie dieſes auch im Oberdeutſchen Verkleinerung anzeigt. In fraterculus und andern finden ſich zwei Affixe, von denen auch das erſte Diminutive bilden kann: ein fratrex im Umbriſchen weiſt uns hier den rechten Weg. Was den Vocal vor der Endung betrifft, ſo iſt nach c und i das ältere o noch erhalten, während es ſonſt in u geſchwächt worden. Die Amts- und Würdenamen ſind im Grunde der Bildung und Bedeutung nach durchaus Abſtracta, die Subſtantive auf

-ārium ſtellen ſich als Neutra zu denen auf -arius, und in ihnen liegt urſprünglich nichts als die Bezeichnung, daß ſich eine Perſon oder ein Ort auf eine Sache beziehe, ihr angehöre. Die ältere Form lautet in -asius, asium. Die Collectiva auf -ētum ſind wieder Abſtracta, durch Denominativa auf -eo hindurchgegangen; die auf -īle ſind Neutra von Adjectiven zu -ilis. Der § 77 umfaßt die abgeleiteten Adjectiva Für die Adject. auf ax iſt es genügend, den Schülern die Bedeutung anzugeben; in denen auf -dis und -dus kann formell das bemerkt werden, daß dieſe Endungen urſprünglich dieſelben ſeien und erſt nach und nach ein o ſich in i ſchwächte, was wir ja im Lateiniſchen ſo häufig finden, in inermus, inermis u. ſ. f. — Vielleicht ſteht -ilis in den Adjectiven, die eine meiſt paſſive Fähigkeit oder Tauglichkeit bezeichnen, für -bilis, wie denn im Umbriſchen facifele = facile und im Lateiniſchen ſelbſt utibilis ſtatt utilis vorkommt; übrigens iſt das unſicher. Von alis und āris iſt zu ſagen, daß ſie eigentlich dieſelben Bildungen ſind, daß aber aris gebraucht wird, wenn im Thema ein l, -alis, wenn ein r vorausgeht. Die auf -eus ſind Stoffadjectiva und bezeichnen urſprünglich das Herkommen aus dem bezüglichen Materiale; denn -ĕus, älter -ēus iſt eigentlich patronymiſch. Die auf -ōsus entſprechen ſicher den griechiſchen auf *(F)εντ*, *χαρι!Fεντ* u. ſ. f., den ſanscritiſchen auf -vant, und wir finden im Lateiniſchen noch Formen auf -onus, formonsus u. ſ. f. Für die Formation der A. auf -lentus iſt zu merken, daß auch hier das vorausgehende o bleibt, wenn ein i unmittelbar oder nur durch n getrennt vorausgeht. Daß in finitimus, in maritimus u. ſ. f. die Superlativendung timus ſich finde, ſcheint unzweifelhaft, werden doch beſonders bei Ortsbeſtimmungen die Steigerungsformen ſehr häufig verwendet. Bei Diminutiven, wie grandiusculus, iſt zu bemerken, daß dieſes grandius nicht etwa das beſtimmte Neutrum des Comparatives, ſondern deſſen ſchwache Themaform iſt. Simplex, simplus u. ſ. f. ſind offenbar Zuſammenſetzungen, und ſicher auch bīmus u. ſ. f., nämlich bimus aus bi + samà (im Sanscrit Jahr), ſo daß es für bismus ſteht. Hodiernus, hesternus, diuturnus ſind mit -ternus, turnus gebildet, und es ſteckt ſichtlich ein alter Comparativus auf ter darin, der noch mit dem Affixe -nus beſtimmt ward. Dafür kann auch die einfachere (lieber wohl verſtümmelte) Form -rnus eintreten in hornus, diurnus u. ſ. f. Daß die Comparativform von Ortsadverbien auf Zeitadverbien und von Ortsadjectiven auf Zeitadjectiven übertragen wurde, iſt ſehr natürlich. Bei der Lehre von zuſammengeſetzten Nomina (§ 78) lehren wir die Schüler namentlich die Composita possessiva erkennen und ausſcheiden; ſie müſſen sēcurus (unſer ſicher) auflöſen: „die Sorgen beiſeits habend", u. ſ. f. Nicht unfrucht-

bar iſt auch das dritte Capitel „von der Derivation und Compoſition der Partikeln“. Zuerſt ſind die Adverbia aufgeführt, die von adiect. ſtammen. Dafür wird verwendet a) die Neutralform auf e oder um; aber ganz falſch iſt nun die Anſicht, daß dieſe adv. den Deutſchen wie leicht u. ſ. f. entſprechen, und dieſe Worte darum zu ſtreichen. Denn dieſe deutſchen Formen ſind verkürzt aus den reſpectiven lihto, lihte u. ſ. f., und erſt allmählig verlor ſich in der Sprache das Bewußtſein eines Unterſchiedes zwiſchen adjectivum und adverbium. Unter der Endung ā ſind infra, supra u. ſ. f. aufgeführt. Alle dieſe nebſt intra und citra ſind alſo eigentlich ablat. fem. von den vollen adjectiv interus, ulterus, citerus u. ſ. f., in denen als örtlichen Begriffen ſich die ebenfalls alte Comparativendung -terus erhalten hat. Es erſchien auch auf eine gewiſſe Zeit in der Sprache infera, extera, supera, vgl. Ritſchl titul. Aletrinatium XI. Daß dieſe Comparativform nun nicht bloß im Bereiche der Orts- und Zeitadverbien bleiben mußte, ſondern auch für Adverbien der Art und Weiſe verwendet werden konnte, iſt ſehr natürlich, und daß es im Lateiniſchen geſchehen uns ganz ausgemacht durch frustra und durch die nicht caſuellen amanter u. ſ. f. Aber wie ſtehts mit den Adverbien auf -e? Es iſt ſehr gut begründet, daß oft gewiſſe Caſus der Nomina adverbial gebraucht werden, und im Lateiniſchen beſonders der Ablativus. Bopp wollte nun in den W. W. alte u. ſ. f. lateiniſche Locative ſehen, und allerdings ſtimmte lat. novē trefflich zu ſanscritiſchem navē = nava + i. „Und doch“, ſchrieb ich einmal, „ſcheint die Sache ſehr bedenklich, ſofern man nicht annehmen will, daß im SC. de Bacanal., wo das ablativiſche d außer in dem offenbar von einem andern Concipienten hinzugefügten Schlußworten: in agro ꝛc. conſtant geſetzt iſt, von dem Verfertiger der Inſchrift ein arger Fehler begangen worden ſei, als er ganz deutlich FACILVMED ſchrieb; aber daß wirklich hier kein Fehler vorliege, bezeugt uns weiter das osciſche amprufid, d. h. improbe.“ Wir bleiben alſo zunächſt dabei in den adv. auf -e alte Ablative zu ſehen. — Bei Anlaß der adverbial gebrauchten Subſtantive dürfen wir ſchon ein Wort vom alten Locativus fallen laſſen und damit auch ein Licht auf die ſcheinbaren Genetive in den Städtenamen werfen. In domi, humi iſt das alte locative -i recht deutlich, vesperi und luci urguieren wir nicht. Bei foras, foris machen wir auf die alte Form aufmerkſam, was um ſo wirkſamer iſt, wenn die Jungen etwas griechiſch können, ebenſo in noctu und diu. Die Endung -tus wagen wir nicht mehr mit der griechiſchen -θεν zuſammenzuhalten, ſie wird als eine alte Ablativendung dargeſtellt, wie ſie im Sanscrit als -tas erſcheint. Es geht heute nicht mehr an, auch secus, versus, tenus als Subſtantive zu erklären, ſie müſſen einfach

als Adverbia eigener Bildung aufgeführt oder mit Corſſen als Comparative gedeutet werden, Comparative um das i gekürzt wie minus. — Es iſt unrichtig, daß die adv. auf -sim, -tim (denn ſo ſind ſie anzuſetzen) vom Supinum ſtammen, mag man ſie nun ſo oder ſo erklären wollen. Wo man aber ſo verſchieden erklären kann, da gehört die Erklärung natürlich nicht auf dieſe Stufe der Schule. Endlich folgen noch adv., die von Präpoſitionen gebildet ſeien (für extrinsc eus, intrinsc eus ungeſchickt ausgedrückt). Da iſt nun namentlich die Locativbildung auf -im hervorzuheben, die nicht nur in extrinsecus, intrinsecus, auch in utrimque, hinc, illinc ꝛc. erſcheint. Interim und interea, propterea ſind ja nicht etwa mit Accuſativen zuſammengeſetzt, ſondern im iſt eben hier wie in exim, exin locativ und -ea bekanntlich — da es noch mit d auftritt und ā hat — adverbialer Ablativus. Das lateiniſche inter kann natürlich eben ſo füglich mit einem localen Adverbium verbunden werden, wie das deutſche um mit dar- u. ſ. f. Wie iſt über eminus und cominus zu urtheilen? Sind es Bildungen aus e und com, cum, oder ſind es Zuſammenſetzungen aus e, cum, com und manus? Die Entſcheidung, an ſich ſchwer, gehört nicht in die Schule, ſo viel muß aber der Lehrer einſehen, daß in us von minus ein Caſus liege und zwar ein ablat. plur. Setzen wir ein eminus und comminus als Adjectivform an, dann ſteht unſer eminus für eminois (olois), eminis, comminus für comminois, comminis; leiten wir -minus auf manus zurück, ſo iſt es ein abl. plur. für manubus, manibus, der nach umbriſch-osciſcher Weiſe ſein b aufgegeben hat, vgl. das osciſche ligiss für legibus und das umbriſche fratrus für fratribus. Uns gefällt dieſe Deutung um ihrer Einfachheit willen beſſer; ſie iſt die der alten Grammatiker, nur daß ſie die Form nicht verſtehen konnten. — Zu den zuſammengeſetzten Partikeln fügen wir außer der Auflöſung wenig hinzu: illico, oder beſſer ilico iſt hier richtig als aus in loco zuſammengeſetzt und nicht als eine unmittelbare Ableitung von ille, illic erklärt. Das hat freilich erſt der in metriſchen und grammatiſchen Dingen ſo ausgezeichnet feine Ritſchl erwieſen in Plaut. Proll. CXXII: Nihil externa specie propinquius *ille* pronomini quam *illico*, ut plerique scribunt vel potius *ilico* forma, cuius tamen antepaenultima nunquam (bei Plautus) non producitur. Nec illud mirum, cum nihil cum *ille* pronomine commune habeat ilico, factum ex *in loco*. — Am Ende dieſes Abſchnittes mahnen wir noch einmal daran, daß wir vor unſern jungen Schülern nicht den Stoff der vergleichenden Grammatik — und wäre er noch ſo ſicher — ausſchütten, ſondern nur hie und da, wo die Sache recht inſtructiv wird, eine überraſchende Mittheilung machen; für ſich ſelbſt hat aber der Lehrer

in dieſem Sinne zu forſchen, um Form und Bedeutung der Ableitung nicht verkehrt und unwahr anzugeben. — Sitzen die allgemeinen Geſetze der Wortbildung in den Köpfen feſt — und ſie ſollen ſo feſt ſitzen als Declinations- und Conjugationsformen — dann kann Döderlein's Vocabularium oder irgend ein anderes etymologiſch geordnetes jedenfalls mit großem Nutzen und als ein treffliches Hilfsmittel zur Schärfung des Geiſtes überhaupt, nicht nur des Verſtandes verwendet werden.

Nur in Wenigem ſoll noch gezeigt werden, wie wir die Syntax mit unſern Schülern durchnehmen. Wir folgen auch da unſerm Grotefend, nur daß wir allerdings namentlich während der Lectüre und durch dieſelbe den kurzen Abriß mehr und mehr zu ergänzen trachten. „Das Paſſivum ſchließt zuweilen den Begriff laſſen ein", ſagt Gr. Da kommt es darauf an, daß der Schüler ein rechtes Bild von den verſchiedenen Bedeutungen habe, in denen das deutſche laſſen vorkommt. Laſſen kann ſein = befehlen (jubeo, curo mit part. fut. pass), darſtellen (facere mit Accuſ. und particip.), = ein beſtimmtes zulaſſen, leiden, geſchehen laſſen (patior, sino); an dieſes ſtreift nur mit etwas abgeſchwächter Bedeutung das laſſen, mit dem das Paſſivum überſetzt werden kann, aber dann muß ein V. reflex. im Deutſchen damit verbunden ſein. Laſſen kann auch in ſeinen Imperativformen und davon abhängigem Accuſativus der Pron. perſon. erſter Perſon zur Umſchreibung der Selbſtaufforderung dienen (Conjunctivus des Präſens).

Für die Lehre der Zeiten iſt das Lateiniſche und Deutſche ſcharf auseinanderzuhalten, ſpäter dann auch das Griechiſche und Franzöſiſche zur Vergleichung herbeizuziehen. Mag auch der Römer urſprünglich nur ein perfectum praesens oder nur ein perfectum historicum gehabt haben, das iſt ſicher, die innere Form hat ſich nachher in zwei geſchiedene Bedeutungen entwickelt. Novi „ich weiß" u. ſ. f. ſind eigentliche perf. praes. memini und odi ſind eigentliche praeteritopraesentia, wie die deutſchen: ich weiss, soll, mag u. ſ. f. Hier dürfen dieſe deutſchen Formen zum Bewußtſein gebracht und die Schüler dürfen über den Vortheil des Deutſchen in dieſer Richtung belehrt werden. Die Moduslehre ſuchen wir mehr überſichtlich zu geſtalten, namentlich ſcheiden wir den Conjunctiv in Haupt- und Nebenſätzen aus einander. In der Behandlung des Nebenſatzes ſtreben wir eine lebendige Anſchauung über die Frageſätze hervorzurufen, indem wir ſolche Nebenſätze als Hauptſätze darſtellen laſſen. Sehr viel iſt uns daran gelegen, daß die Schüler eine rechte Einſicht in die urſprüngliche Bedeutung der Conjunctionen erhalten. Von quom, cum z. B. wiſſen wir nun ſicher, es bedeutet urſprünglich nichts anderes als „in welchem", d. h. es iſt ein Locativus des Pronom. relativum

(alt cume); erſt aus dieſer zeitbeſtimmenden Bedeutung gieng es, wie das deutſche dieweil, weil allmählich in eine zugleich oder allein begründende über, indem eben der Cauſalzuſammenhang der in gleicher Zeit vorgehenden Handlungen beſonders hervorgehoben wird. So kann wohl an einzelnen Beiſpielen der eigentliche Sinn von quin, von ut, von quominus deutlich gemacht werden. Etwas allgemeines und anfänglich vielleicht allen indogermaniſchen Sprachen Eigenthümliches iſt der Gebrauch von nē nach den Verben des Fürchtens, das einfach aus dem Umſtande ſich erklärt, weil mit der Furcht, daß etwas begegne, immer der Wunſch verbunden iſt, daß es nicht begegne. Erſt nach und nach wird es möglich ſein, den Schüler auf den innern Unterſchied z. B. des Lateiniſchen und Deutſchen im Gebrauche der Modi fruchtbar aufmerkſam zu machen, auf das mehr innerlich Gekettete und das mehr Paratactiſche hinzuweiſen u. dgl. Vor allem thäte auch für den Schulunterricht oder wenigſtens für den Lehrer eine hiſtoriſche Syntax Noth, die uns zeigte, in wie manchen Puncten erſt nach und nach auch im Lateiniſchen die geſchloſſenen Satzformen ſich entwickelten und ausbildeten. Wo von den Perſonalformen des Verbums die Rede iſt, nehmen wir in der Weiſe, die einſt Michelſen in der pädagog. Revue ſo hübſch auslegte, die verſchiedenen V. V. impersonalia zuſammen und theilen ſie ein in ſolche der Naturäußerungen, der Gemüthsäußerungen und die bloß umſchreibenden. Die erſtern ſind allgemeiner und ſehr intereſſant, da ſie uns im Gegenſatze gegen die beſtimmt hervortretenden Göttergeſtalten das dunkle Etwas in der Natur als Subject erkennen laſſen. In den Verben der Gemüthsäußerung zeigt ſich, wie beim Lateiner auch die ethiſche Macht als eine von außen auf den Menſchen eindringende und ihn umfaſſende gedacht wird. Dieſe Anſchauung begegnet uns ſpäter im Griechiſchen in den Redensarten mit ἔχειν noch klarer. Umſchreibende V. V. imperson. nennen wir ſolche, wie saltatur, u. ſ. f., wo ein beſtimmtes Subject nicht angegeben wird, indem es entweder nicht genannt werden ſoll oder nicht genannt werden kann. Unter den Caſus kann beſonders der lateiniſche Ablativus mehr rationell behandelt werden. Seine Grundbedeutung iſt wohl ſicher die, daß er den Ort angibt, von wo etwas ausgeht, alſo erſcheint er in ſeiner Urſprünglichkeit in der Syntax der Städtenamen, bei den Verben arcēre u. ſ. f., endlich auch, wo der Ablativus ſtatt quam mit dem Nominativus beim Comparativus ſteht. Da wir dieſen letztern Punct ſchon früher in der Revue ausgeführt haben, ſo übergehen wir ihn hier. Aus der Grundbedeutung entwickelt ſich der ablativus causae und der Ablativus der Rückſicht (nach römiſcher Anſchauungsweiſe der Herſicht). In dieſer römiſchen Auffaſſung liegt es

auch, nicht in unſerer modernen, daß das „woher“ in das „wo“ umſchlagen konnte, und mit dem „wo“ verband ſich das „wann“, wie in ubi, ibi u. ſ. f.; und mit geringer Mühe ſchließt ſich dann das „wie“ an. — Sehr einleuchtend läßt ſich auch in einzelnen Fällen nachweiſen, wie es komme, daß im Lateiniſchen das Object in einem andern Caſus ſtehe als z. B. im Deutſchen, ſo bei nubere u. ſ. f., heißt doch nubere eigentlich „verhüllen“, „einem zu liebe“ die Verhüllung vornehmen, persuadēre „einem durch und durch rathen“ oder lieber „die Sache ſüß machen“; denn suadēre ſteht in naher Verbindung mit suavis für suadvis (griech. ἡδύς, goth. sutis). Doch nun genug der Beiſpiele!

Zürich in den Sommerferien 1855.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Aphorismen über Gymnaſialbildung. Von Conrector Hausdörffer. Eutin, 1855. 40 S. 8.

Ein echt deutſches Herz iſt die beſte Quelle eines ehrlichen und tüchtigen Kämpen. Hiermit bin ich in Eutin bei Herrn Hausdörffer. Sein vorliegendes Schriftchen hat zwar eine ſtark gefärbte Localität zum Hintergrunde, indem er recht eigentlich pro aris et focis ficht, aber die Erörterung iſt von allen ſubjectiven Pointen perſönlicher Erfahrung ſo fern gehalten und in eine ſo lichtvolle Höhe gerückt, daß das Ganze auch in weiteren Kreiſen Beachtung verdient. Dazu wirken beſonders zwei Eigenſchaften, die rühmlich hervortreten, nämlich die klare und offene Darlegung factiſcher Zuſtände, ſo wie die warme Begeiſterung für die heilige Jugendbildung, die hier in der Regel — man könnte ſagen — einen chriſtlich-äſthetiſchen Ausdruck findet. Und der letztere Vorzug, gepaart mit der ruhigen Beſonnenheit, die den Nordländer überhaupt von dem leichter erregbaren Südländer ſcheidet, kann eines wohlthuenden Eindrucks nicht ermangeln. Hier möge der Gang der Verhandlung mit einigen Proben der Darſtellung und ein paar Anmerkungen meinerſeits angeführt werden.

Ausgehend von den mancherlei Urtheilen Berufener und Unberufener über die Gymnaſien ſchildert der Verfaſſer ſodann den Geiſt der Zeitſtrömung, wie ſie ſeit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ſich allmälig verbreitet hat. Da heißt es S. 4 f. unter Anderm ſehr richtig: „Der Geiſt der Zeit iſt ein weſentlich negativer; er ſieht in allem Realen nur das Andere, d. h. die Negation ſeines Selbſt. Daher negirt er auch ſelbſt zunächſt Alles, was nicht er ſelbſt iſt, und will nur gelten laſſen, was er ſelbſt ſetzt, alles andere dagegen, was er nicht ſelbſt ſchafft, ſondern als ein Daſeiendes vorfindet, gilt ihm als Beſchränkung ſeines eigenen Weſens, und eben nur dieſes möchte er als frei betrachtet wiſſen und in ſeiner abſtracten Unendlichkeit faſſen. Auf allen Gebieten des Lebens, in der Wiſſenſchaft und in den Kreiſen der bürgerlichen Intereſſen, auf dem Felde der Religion und der Kirche, des Staates und des Rechtes iſt das Streben bemerkbar, ſich frei zu machen von dem Poſitiven, von

den durch Tradition und Geschichte uns überlieferten Einrichtungen und durch lange Gewohnheiten geheiligten Zuständen. Man überwindet diese „feindlichen Mächte" zunächst im Bewußtsein durch Zweifeln und offene Kritik, dann „beseitigt" man weiter fortschreitend auf der Bahn die „überwundenen" Zustände in natürlicher Nothwendigkeit von innen nach außen, vom Bewußtsein zur praktischen Gestaltung hinstrebend. So arbeitete man daran, auf alle Weise jeden organischen Zusammenhang mit der großen Vergangenheit abzubrechen — diese hatte ja gelebt und also sich überlebt! a priori wollte man construiren nach allgemeinen Verstandesabstractionen. Nur wußte man nicht, daß eben diesen von jeher nichts so sehr gefehlt hat, als die Fähigkeit, sich mit dem Concreten, dem Lebensvollen zu erfüllen. Dieser kritische Zug mußte, wie er sich rührige Geister dienstbar machte, deren laute Stimmen in der Tageslitteratur leicht Geltung gewannen, desto destructiver werden, je radicaler er wurde, bis er zuletzt ausmündete in dem mythologischen Christenthum eines Strauß, in dem Antichristenthum von Bruno Bauer und Ludwig Feuerbach und in dem französischen Socialismus."

Mit diesen Tendenzen im Bunde geht die zweite Richtung, die geschildert wird, der Materialismus, der wie eine giftige Lohe auf alle Verhältnisse niederfällt und überall in das Geschrei nach dem „praktisch Brauchbaren" ausläuft. Was hierüber gesagt ist, wird jeder, der unbefangen urtheilt, nur billigen können, zumal da nebenbei an manche sehr beachtenswerthe Thatsache erinnert ist, wie S. 12: „Wir würden in der That weniger untüchtige, weniger unbefriedigte Männer im Leben haben, wenn nicht zu oft Eltern in unüberlegter Hast die Zukunft ihres Sohnes machen wollten, und zwar von dem Standpuncte ihrer eigenen Lebensanschauung aus, d. h. das Kind soll künftig möglich viel Ehre, die sie nur in der äußeren Lebensstellung finden, und dazu möglich viel Geld erwerben, um sich eines angenehmen Lebens erfreuen zu können ꝛc.", wozu am Ende die ewige Wahrheit kommt: „Die eigene Natur muß den Lehrbrief zu dem Berufe des Sohnes ausstellen, nicht fremder Wunsch." Oder in anderer Beziehung S. 14: „Urtheile aus Karlsruhe, Hannover, Paris sagen einstimmig, daß unter den Zöglingen der polytechnischen Anstalten denjenigen eine ungleich höhere Geistesentwickelung und beim Fortschreiten ein günstigerer Erfolg ihrer Studien beizumessen sei, welche als Vorbereitung zu diesen Anstalten eine Gymnasialbildung mitbringen."

Wenn aber Herr H. aus diesen und ähnlichen Erscheinungen den Schluß zieht, es werde das Gymnasium, wie es früher geeignet war, die Vorbereitung der höheren Stände für Wissenschaft und Leben zu

gewähren, „auch ferner, ohne eine Realſchule zur Seite zu haben, dieſen Zweck erfüllen können", ſo wird man das können ſehr ſtark betonen müſſen, weil jedem der Einwand entgegentritt, daß die Macht der Verhältniſſe, die Gewalt des Lebens viel ſtärker ſei, als alle theoretiſche Entwickelung. Realſchule und höhere Bürgerſchule ſind Potenzen der Zeit, die durch keine Theorie ſich beſeitigen oder zurückdrängen laſſen. Und wenn dieſelben nicht in ordinärer Nützlichkeitspraxis ihr Ziel finden, ſondern auf chriſtlicher Grundlage ſich geiſtig vertiefen und bei allen ihren Lehrgegenſtänden namentlich in Scheibert's gediegenem Werke einen Regulator aller einſeitigen Uebergriffe zu erblicken vermögen: ſo haben dieſe Anſtalten ihre volle Berechtigung, und es gilt nur der muthigen Aufgabe, daß ſich Gymnaſium und höhere Bürgerſchule als ehrliche Gegner mit gegenſeitiger Hochachtung auseinanderſetzen. Auch hierzu finde ich von Scheibert in deſſen Buche und in mehreren Aufſätzen dieſer Revue die leitenden Grundſätze am beſten erörtert. Auf ihr vermeintliches Einheitsprincip können die heutigen Gymnaſien wahrlich nicht ſtolz ſein! Denn einerſeits klägliche Leiſtungen im Altclaſſiſchen, die nach den competenteſten Zeugen in vielen Gymnaſien ſtattfinden, ſo daß Schüler zur Abiturientenprüfung * alle Taſchen voll täuſchender Hülfsmittel mitbringen müſſen, weil ſie nichts Ordentliches gelernt haben, und andererſeits das Steifen auf's antike Princip, — das ſind Gegenſätze, die durch kein Streiten um Nebendinge, wie durch das Zulegen einer Zeitfriſt bei der ſchriftlichen Prüfung und ähnliche Lappalien gelöst werden. Hier kann nur ein Angriff auf die Hauptſache helfen. Ob die

---

* Dieß Wort erinnert mich zufällig an den trefflichen Aufſatz: „Die Examina" in dieſer Revue 1854, Bd. XXXVI. S. 241 ff. Was dort über Schulexamina geſagt worden iſt, das wird wohl jeder Pädagog ohne Rückhalt unterſchreiben. Nur über die Abiturientenprüfung dürften Differenzen ſich geltend machen in Hinſicht auf den Staat und auf die Schüler, die mit zu hoher Idealität gemeſſen werden. Ich will mir für jetzt nur zu einer Stelle, wo ich mich ſtillſchweigend getroffen fühle, eine Bemerkung erlauben. Auf S. 261 nämlich iſt von einer „geiſtreichen und gemüthlichen Harmloſigkeit" die Rede, mit der manche Lehrer „ein ſolches Examen anſehen", wozu endlich folgender Schlußſatz kommt: „Man dürfte nicht gar Unrecht haben, wenn man die Schüler nicht für die beſſern an wahrem ſittlichen Werthe hält, die in ſolches Examen mit einer ungeſtörten Seelenruhe gehen, und der Ruhm der Schüler, die ſolches von ſich behaupten, dürfte noch nicht der feinſte ſein." Hierzu von fünf Selbſtbekenntniſſen aus verſchiedenen Biographieen nur eins, bei dem die Eitelkeit nicht aus dem Tintenfaſſe guckt. Claus Harms nämlich in ſeiner Lebensbeſchreibung S. 73 ſagt folgendes: „Wegen des Ausfalls meiner Prüfung war ich ganz ruhig, wie denn **überhaupt** meine Examenstage zu den froheſten in meinem Leben gehören." Und ich meine, daß alle tüchtigen Jünglinge, die etwas Ordentliches gelernt haben, dasſelbe Gefühl noch in ſpäteſter Erinnerung hegen werden.

entſcheidenden Behörden bei künftigen Reformen auf Vereinfachung und Auseinanderſetzung zwiſchen Gymnaſium und höherer Bürgerſchule Bedacht nehmen oder in irgend einem neuen Vermiſchungsſyſtem das Heil ſehen werden, daß muß man ruhig abwarten. Wenn nur nicht Götzen des Tages, die da heißen Uniformirungsmanie und Büreaukratie, vom grünen Tiſche aus die alleinige Herrſchaft üben! Was hat nun Herr H. über den berührten Gegenſtand für eine Anſicht, indem er allein vom Gymnaſium die Zweckerfüllung unſerer heutigen Bildung hofft? Er iſt für's Verſchmelzungsſyſtem, indem er unter Anderm S. 33 die höchſt bedenkliche Bemerkung macht: „meiner Anſicht nach iſt die Conceſſion, weil dadurch am wenigſten die Gymnaſialbildung geſchwächt wird, von Seiten der Gymnaſien zu machen, daß an den obern Claſſen in Parallelſtunden neben dem Griechiſchen neuere Sprachen mit geſteigerter Energie getrieben werden, um denjenigen, welche einem höhern Gewerbe vom Gymnaſium aus ſich zuwenden wollen, Gelegenheit zu geben, ſich bis zu einem gewiſſen Grade von Fertigkeit im Engliſchen und Franzöſiſchen auszubilden.“ Aber dadurch wird das altclaſſiſche Princip der Gymnaſien bis in ſeine innerſten Grundlagen erſchüttert. Denn mit dem Wegfall des Griechiſchen geht ein weſentliches Moment für die ethiſch-äſthetiſche Bildung des jugendlichen Geiſtes verloren. Das läßt ſich aus den eigenen Erörterungen des einſichtigen Verfaſſers beweiſen, ſo daß er gewiſſermaßen mit ſich ſelbſt in Zwieſpalt geräth. Und was hat er durch eine ſolche Conceſſion in Wahrheit gewonnen? Nichts weiter als eine Maßregel, die durch locale Verhältniſſe nothwendig und heilſam ſein kann, die aber das Hauptprincip, nach welchem eine Trennung der beiderſeitigen Bildungswege und dadurch eine Theilung der Arbeit verlangt wird, nicht aufhebt. Alle Dispenſationen und Parallelſtunden ſind nur locale Auskunftsmittel der Nothwendigkeit, keine entſcheidenden Momente der Principienfrage.

Dieß iſt der einzige Punct, in dem ich die Anſichten des geehrten Verfaſſers nicht theilen kann: alles Uebrige dagegen hat meine innigſte Beiſtimmung. Vortrefflich iſt ſeine Erörterung über das Weſen der Sprache für harmoniſche Bildung der jugendlichen Geiſter, ſo wie der erneuerte Nachweis, warum gerade den Sprachen und Litteraturen der Griechen und Römer in dieſer Beziehung die Herrſchaft gebühre. Natürlich kann über dieſe Dinge nichts weſentlich Neues geſagt werden; aber dieſer etwaige Mangel an Neuheit wird hier durch die Wärme der Ueberzeugung und durch die zweckmäßige Auswahl hinlänglich aufgewogen. Was nebenbei S. 22 f. über die Methode des Elementarunterrichts eingereiht iſt, das ſtimmt mit den echt pädagogiſchen Anſichten, welche Hermann

Schmidt (in der Wittenberger Programmabhandlung von 1850) auf treffliche Weise entwickelt hat. Nachdem Herr H. hierauf auch den Umstand, daß die großen Alten kein abgetödteter Stoff der Grammatik seien, sondern auf Geschmacks- und Charakterbildung den wesentlichsten Einfluß üben, und daß hierzu selbst die besten Uebersetzungen keinen Ersatz bieten können, mit der nöthigen Umsicht beleuchtet hat, werden schließlich noch die Widersacher der altclassischen Gymnasialstudien in Betrachtung gezogen, und zwar Widersacher von dreifacher Gattung: a. solche, die unter dem Rufe der „nationalen Bildung" die vaterländische Litteratur in den Vordergrund gestellt wissen wollen; b. die den romanischen Sprachen vor den alten den Vorzug vindiciren; c. die von der Beschäftigung mit den Griechen und Römern Gefahr für den christlichen Glauben befürchten. Bei allen diesen Puncten hat der Verfasser das seinem Zwecke Entsprechende in sinnreichen Umrissen gegeben. Die letzte Feindschaft ist in der Gegenwart die betrübendste, weil sie öfters von einer Seite her kommt, von der man es am wenigsten erwarten sollte. Aber der Vorwurf des heidnischen Giftes ist bekanntlich nicht neu, sondern hat schon in den Schriften der Reformatoren die nöthige Beleuchtung gefunden. Wenn Herr Hausdörffer nicht nach der Sitte der Alten seine Abhandlung ohne alle Anmerkungen durchgeführt hätte, so würde er sicherlich manches von Luther und Melanchthon beigebracht haben. Luther's Aussprüche sind öfters benutzt worden (den bekanntesten hat auch Herr H. angedeutet), weit weniger die des Melanchthon, aus dessen Schriften eine Menge bezüglicher Stellen sich gesammelt finden bei Burckhard de fatis ling. lat. p. 436 sqq. So hat das frühzeitige Lautwerden einer oft wiederholten Opposition gegen classische Bildung der Sache selbst nur Nutzen gebracht. Denn gerade durch die Reformatoren treten die altclassischen Studien hinter den Schutz einer vollgültigern Auctorität, als jede beredte Vertheidigung aus späterer Zeit zu geben vermag. Beim Hinblick auf jenes *χρόνος πάντων ἰατρός* liegt außerdem für den altclassischen Pädagogen ein tröstender Gedanke in der Erfahrung, daß die Neuzeit auch gegen andere Wissenschaften den Vorwurf der Unchristlichkeit erhoben habe. Und wirklich ist namentlich die Naturwissenschaft in der Hand der Verblendung oder der Leidenschaft zum wahren Herold des Materialismus und der atheistischen Bestrebungen gestempelt worden. Natürlich aber hat diese Wissenschaft selbst daran keine Schuld. So sagt, um dieß nebenbei anzuführen, ein bedeutender Forscher *: „Wenn der Materialismus in unsern Tagen eine größere Verbreitung erlangt hat, als ehemals, so hat die Naturwissenschaft nicht mehr Schuld daran als andere Gebiete des

* „Andreas Wagner: Naturwissenschaft und Bibel. Stuttgart, 1855." S. 7.

menſchlichen Wiſſens; er iſt überhaupt nicht ſowohl ein Product der wiſſenſchaftlichen Speculation, als vielmehr der ethiſchen Entfremdung und Abwendung vom Chriſtenthum. Er gehört zu den krankhaften Erſcheinungen unſerer Zeit, die in Folge der Verrückung des chriſtlichen Standpunctes ſich ergeben und wie eine Influenza alle Stände der bürgerlichen Geſellſchaft ergriffen haben, auf welchem Wege ſie dann auch in das ſcientifiſche Gebiet hinübergetragen werden und hier allerdings zu einer Anſchauung und Interpretation der Natur führen können, die nicht erſt vom Chriſtenthume, ſondern ſchon von den Weiſen des antiken Heidenthums als ſcientifiſche und ſittliche Verirrung perhorrescirt worden iſt."

Mit dem Gedanken an „die Weiſen des antiken Heidenthums" kommen wir wieder zu dem altclaſſiſchen Unterrichte. Wer hier nicht zu Goethe's „Fertigen" gehört, ſondern als „Werdender immer dankbar" iſt, der ſucht das etwaige Mißlingen erſtrebter Erfolge nie außer ſich, ſondern ſtets in ſich. Auch hiervon hat Herr Hausdörffer ein klares Bewußtſein. Denn er bemerkt gleich Anfangs S. 8 in Bezug auf Methode: „Wer möchte es in Abrede ſtellen wollen, daß auch viel, recht viel auf der Seite der Gymnaſien durch jene verkehrte Behandlungsweiſe der alten Sprachen gefehlt ſei, wo bald nur die Sprache, nur Grammatik, wohl gar auch Kritik mit allem ihrem Zubehör an der Lectüre geübt wurde, bald der Lehrer grundgelehrt ſich in ſachlichen Einzelheiten ſo ausbreitete, daß dagegen der Inhalt, die continuirliche Gedankenentwickelung des Schriftſtellers ganz aus dem Geſichtskreiſe entſchwand. Dem Schüler wurde auf dieſe Weiſe von den Meiſterwerken des Alterthums, deren Werthſchätzung nur von der klaren Einſicht in die Compoſition des Ganzen abhängt, wenig oder gar nichts anſchaulich, und wenn die jugendlichen Gemüther auf den Schulbänken kein lebhaftes Intereſſe weder an den poetiſchen noch an den proſaiſchen Schriftſtellern gefaßt hatten, ſo konnte man auch nicht erwarten, daß ſie nach dem Uebertritt ins praktiſche Berufsleben, falls ſie etwa über höheres Schulweſen oft ſogar entſcheidend mitſprechen ſollten, eine beſonders dankbare Erinnerung für den bildenden Einfluß der alten Sprachen bethätigen würden." Der letzte Gedanke greift beſonders tief in das Herz der praktiſchen Schulphilologen. Denn nach den Eindrücken, mit welchen unſere Jugend die Gymnaſien verläßt, wird dieſelbe in der künftigen Generation über altclaſſiſche Studien urtheilen. Wem dieß nicht zugleich mit ein Stachel iſt, der die Friſche des Geiſtes und den energiſchen Willen trotz aller betrübenden Erfahrung der Gegen-

wart aufrecht erhält, dem hat Gott nur im Zorn den Stempel zum altclaſſiſchen Pädagogen auf die Stirn gedrückt.

Wie aber auch die nächſte Zukunft der Gymnaſien ſich geſtalten möge, ob ſogar der Parteiruf „paganorum virtutes splendida vitia!“ eine chriſtlich geformte ἀφιλοκαλία herbeiführen ſolle, oder ob man die Ausſprüche der Bibel: Hiob 8, 8. 9. 10. Sirach 2, 10 u. 39, 1. 2. Matth. 13, 52. Römerbr. 2, 10. 11. mit Luther nach dem Vorbilde der Kirchenväter auch auf Griechen und Römer ausdehnen werde, — wahr bleibt das Endreſultat, womit Freund Hausdörffer ſeine Aphorismen beſchließt und womit auch die gegenwärtige Beſprechung enden möge: „Wahrlich nicht in der Beſchränkung der Alten auf Schulen — mögen ſie nur im rechten Sinne betrieben werden — iſt ein Mittel zur Hebung chriſtlicher Erkenntniß und Geſinnung zu ſuchen! Man ſorge nur überall für einen tüchtigen Religionsunterricht, laſſe das ganze Wiſſen der Jugend ein chriſtliches werden — und dieſe Forderung geht an alle Lehrer aller Unterrichtsgegenſtände — daß unter dem Vielen nicht das Eine das Andere paralyſirt: dann werden auch unſere Gymnaſien in der Gegenwart die Ausſaat einer ſegensreichen Ernte für die Zukunft enthalten. Amen!“

Mühlhauſen. Ameis.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Friedrich Schmitthenners kurzes deutſches Wörterbuch, völlig umgearbeitet von Dr. Fr. L. K. Weigand. Dritte Auflage. Dritte Lieferung: falsch — Harnisch. Gießen 1855. J. Ricker'ſche Buchhandlung.

Schon in einem frühern Artikel der Revue machten wir auf das Schmitth-Weigand'ſche Wörterbuch aufmerkſam und meinen dort die ausgezeichnet tüchtige Arbeit, auf der die neue Ausgabe dieſes Werkes beruht, und ſeine hohe und allgemeine Bedeutſamkeit im Ganzen hinreichend ins Licht geſtellt zu haben. Wir wiſſen, daß manche Leſer auf unſere Anzeige hin das Buch angekauft und ihre herzliche Freude daran finden. — Auch dieſe dritte Lieferung läßt uns die früher hervorgehobenen Vorzüge der beiden erſten faſt in ſteigendem Maße gewahren. Sie ſind vor allem eine tiefe Kunde der hiſtoriſchen Entwickelung unſerer ſo herrlichen Sprache, eine treffliche Genauigkeit, eine große Reinlichkeit und ein lobenswerthes Maßhalten in der Darſtellung. Ueber Einzelnes läßt ſich natürlich immer noch ſtreiten, beſonders in den Partieen, wo

der Verfaſſer über das Germaniſche hinaus in den großen Kreis des indogermaniſchen Stammes greift, obgleich er auch auf dieſem Gebiete um ſeiner Vorſicht willen im Ganzen unſer vollſtes Lob verdient. Wir wollen und können hier nicht in all' das Einzelne eingehen und laſſen es an wenigen Bemerkungen genug ſein. Wir halten z. B dafür, daß falten und flechten nur verſchiedene Formen eines und desſelben Stammes ſeien und daß beide dem lateiniſchen plectere entſprechen, während W. falten mit griech. *πάλλω* zuſammenſtellen will. Auch wir ſind der Meinung, daß für Fasel eine Wurzel fisan anzunehmen ſei. Dieſe Wurzel liegt dann in der alten Geſtalt pas dem ſanskritiſchen pasas und in der Form *πες* dem griechiſchen *πέος* zu Grunde. Die Wurzel feian (unter Fehde) findet im vediſchen piy ihr vollkommenes Nebenbild. Das vediſche piy bedeutet „ſchmähen", vergl. Roth in ſeinem Commentar zu Yaskas Niructa S. 35. Auch fêh (heute noch im St.-Galliſchen von buntem Gewande) entſpricht in ſeiner Wurzel nicht nur dem griechiſchen *ποικίλος*, ſondern auch dem ſanskritiſchen pêças Schmuck. Die Wurzel iſt piç, pic. — Das Adjectivum feist iſt allerdings zuletzt mit ſlaviſchem *pitati*, „füllen" verwandt; aber ſeine nächſte Wurzel liegt in dem ſanskritiſchen pyâi „fett werden". Fenster, wie man es ableite, iſt jedenfalls die Oeffnung, durch welche Licht eindringt. Entweder iſt das Wort mit W. u. a. an griechiſches *φαινειν* oder vielmehr an *φαν* — zu halten, oder man hat das lateiniſche festra für die ältere Form zu nehmen, in welchem Falle eine andere Geſtalt derſelben Wurzel, nämlich ſanskritiſch bhâs zu Grunde liegt. Merkwürdig wechſeln im indogermaniſchen Sprachſtamme die Namen des „Feuers". Dem ſanskritiſchen agnis, lat. ignis und ſlaviſchen ugnis liegt die Wurzel ag, ag' „treiben" zu Grunde, aber dem gothiſchen fôn, dem deutſchen fiur, dem griechiſchen *πυρ* und dem umbriſchen pir die Wurzel pû „reinigen". Die Formation des griechiſchen *πυρ*, deutſch fiur führt uns zweifellos auf ein älteſtes pavas „Reinigendes, Reinigung". — Ficken (figgen geſprochen) finden wir in unſerm ſchweizeriſchen Dialecte ganz in der alten Bedeutung, ſo in dem ſpaßhaften Examen:

Frage: Was weiss herr WW vu der gschicht?

Antwort: Was überen ist, das figget mi nicht.

Die Adjective firn, firni, das Adverb fern u. ſ. f. ſtimmen in der Bildung doch kaum mit dem griechiſchen *πρίν*. Jene ſind mit einem naffire abgeleitet; *πρίν* iſt ein alter Comparativus für *πρίον*, wie im Lateiniſchen pris für prius in priscus u. ſ. f. — Gfletz (unter Flätz) findet ſich noch im zürcherſchen Dialecte als Benennung des Schiffes der Kirche im Gegenſatze gegen das Chor und die Vorkirche. — Die

Namen für Wald ſind ſehr intereſſant und bedeutſam. Dem mittelalterlichen forestus und forestum von foras entſpricht in einem gewiſſen Sinne ſanskrit. aranya, das urſprünglich den Wald als unbekanntes, unbebautes, ungepflügtes Land bezeichnet. Wir ſchließen mit einer Bemerkung über das ſeltſame fluobara u. ſ. f. (unter Frevel). — Schon früher äußerten wir die Anſicht, die uns noch feſt ſteht, germaniſche Grundform ſei thrafstjan, dieſes aber ſei Denominativum von einem Subſt. thrafst, deſſen Wurzel ſich im griechiſchen τερπ-, im ſanskr. trp finde. Die Metatheſis hat um ſo weniger etwas Auffallendes, da ſie ſich ſchon im Griechiſchen findet.

Zürich, im September 1855.

H. Schweizer.

II.

Poetæ Lyrici Græci. Recensuit *Theodorus Bergk*. Editio altera auctior et emendatior. Lipsiæ, apud Reichenbachios. MDCCCLIII. XIV u. 1093 S. gr. 8.

Eine Anzeige des vorſtehenden Werkes, die nur auf ausdrücklichen Wunſch der geehrten Redaction übernommen wurde, braucht nicht viel Raum zu beanſpruchen: das Gute findet durch ſich ſelbſt ſeine nothwendige Verbreitung in den Kreiſen, für die es beſtimmt iſt. Dieß gilt in vorzüglichem Grade von dem vorliegenden Werke. Denn dasſelbe gehört zu den bedeutendſten Leiſtungen der heutigen Philologie und iſt geradezu unentbehrlich für jeden, der in irgend einer Hinſicht die lyriſchen Dichter der Griechen benutzen will. Dieſe zweite Ausgabe hat vor der erſten den weſentlichen Vorzug, daß der kritiſche Apparat mit der nöthigen Vollſtändigkeit gegeben iſt, ſo daß der wiſſenſchaftliche Leſer die Grundlagen, auf denen der jedesmalige Text beruht, mit Leichtigkeit überſehen kann. Dabei kommen auch eine Reihe von den Männern vor, die in ſich die Kraft beſitzen, die verſtümmelten Gedanken den alten Dichtern wieder herzuſtellen, und Namen vom beſten philologiſchen Klange, wie Ahrens, Bekker, Böckh, Döderlein, Emperius, G. Hermann, K. F. Hermann, Fr. Jacobs, Kayſer, Köchly, Mehlhorn, Meineke, Paſſow, Sauppe, O. Schneider, Schneidewin, Thierſch, Welcker und ſehr viele Andere erſcheinen hier, wie auf ähnlichen Gebieten, mit der Leuchte ihres kritiſchen Geiſtes. Daß unter ſo gelehrter Geſellſchaft Herr Bergk mit ſeinen zahlreichen Entdeckungen und Emendationen in vorderſter Reihe ſteht, verſteht ſich von ſelbſt, und es wäre in der That ein anmaßliches γλαῦκ' εἰς Ἀθήνας, wenn ein Schulmann, der für pädagogiſche Zwecke das Gebotene dankbar benutzt, die tiefe Gelehrſamkeit und den glänzen-

den Scharfblick dieſes Kritikers beſonders hervorheben wollte. Denn dieſe Vorzüge ſeiner Genialität ſtehen eben ſo feſt, als irgend ein Axiom der Mathematik.

Doch trotz dieſes mächtigen Vereins philologiſcher Kräfte iſt im Einzelnen, wie es die Natur ſolcher Studien mit ſich bringt, noch manches zu thun, bevor man dieſe Dichter und Dichterfragmente bis in ihre einzelnen Glieder hinein ohne Anſtoß wird leſen können. Aber für alle ſolche kritiſchen Beſtrebungen hat Hr. B. erſt eine treffliche Grundlage geſchaffen, auf die jeder weitere Ausbau in einzelnen Theilchen ſich ſtützen wird. Von dieſem Geſichtspuncte aus muß es Billigung finden, daß Herr Bergk in den Noten einen großen Reichthum auch von ſolchen Conjecturen aufgenommen hat, die entweder nicht beifallswerth ſcheinen oder zu wenig Wahrſcheinlichkeit für ſich haben. Denn der Irrthum oder der halbe Weg, der in derartigen Verſuchen vorliegt, führt oft einen Andern an das richtige Ziel. Hier wäre vielleicht die Stelle, ein Paar ſolche Kleinigkeiten verſuchsweiſe anzuführen, aber was ich mir angemerkt habe, ſcheint mir in der gegenwärtigen Anzeige theils zu winzig für die Großartigkeit dieſer Bergk'ſchen Leiſtung, theils in einer „Pädagogiſchen Revue" nicht ganz an ſeinem Platze zu ſein; es möge daher für einen andern Ort verſpart bleiben und dafür noch eine doppelte Bemerkung allgemeinerer Natur hinzukommen.

Erſtens nämlich hat dieſe umfangsreiche, für die eigentlichen Wiſſenſchaftsmänner beſtimmte Bearbeitung der Lyriker in nicht allzu langem Zeitraume eine zweite Auflage erlebt. Daraus ſcheint man mit Sicherheit dreierlei ſchließen zu können: erſtens den gediegenen Werth des Werkes, zweitens die noch immer ſehr weite Verbreitung philologiſcher Studien, für welche dieſes Werk eine freudige Erſcheinung war, drittens die Einſicht, daß eine Auswahl der Lyriker auch für die oberen Claſſen der Gymnaſien gehöre. Gerade zu dieſem Zwecke mag die treffliche Ausgabe des Herrn B. unter Gymnaſiallehrern ſehr weit verbreitet und dankbar benutzt worden ſein. Auch hat der Verfaſſer nicht ohne Rückſicht auf die Schulen noch eine reichhaltige Anthologia lyrica beſorgt, die bereits von Herrn Langbein in dieſer Revue Bd. XXXVII. S. 345 angezeigt iſt. Dieſelbe wird ſich, ohne Ruhmredigkeit, durch inneren Werth und äußeren Preis einen vielſeitigen Eingang verſchaffen. Und dieſe Erkenntniß iſt im Intereſſe der Gymnaſien eine erfreuliche Erſcheinung.

Betrübend dagegen iſt die zweite Bemerkung, auf die oben hingedeutet wurde: ſie iſt zugleich delicater Natur, aber für das ehrliche Gewiſſen eines Schulmannes, der dem Staubgewölke philologiſcher Parteiung fern ſteht, hoffentlich nicht unausſprechbar. Die Sache iſt dieſe.

Die erſte Ausgabe dieſes Werkes hat an den Herren Ahrens und Schneidewin eingehende Beurtheiler gefunden. Herr Bergk beſchuldigt nun beide „iniquissimi judicii“ und beklagt ſich im Vorbeigehen „de contumeliis *amicitiæ simulatione* sibi illatis“. Aber das möchte ſchwer zu begründen ſein und der Wirklichkeit nach nichts anderes heißen, als die Urtheilsſtrenge jener Männer durch maßloſe Härte überbieten. Ich zweifle, daß Herr Bergk von einer philologiſchen Jury, die die beiderſeitigen Schriften zu beurtheilen hätte, den calculus Minervæ erhalten würde. Er ſcheint ſich auf ſeiner geiſtigen Höhe nicht vorſtellen zu können, daß der Ton ſeiner Rede nicht ſelten in die Herzen ſelbſt der lernbegierigſten Leſer einen bittern Stachel eindrückt, zumal da dieſer Ton von der claſſiſchen Ruhe einer geiſtigen Ueberlegenheit getragen wird und nicht als Erzeugniß eines feurigen, nach allen Seiten hin ſprudelnden Geiſtes auftritt. Daher der Urſprung ſo mancher Entgegnung, welche Herr B. ſchon erlebt hat! Uebrigens ſind derartige Thaten der hochlebenden Geiſter ein glänzender Beweis, daß im Ausſpruch des delphiſchen Orakels *γνῶθι σαυτόν* eine ſchwer zu erringende Weisheit liege. Den altkaiſerlichen Grundſatz: „Fortiter in re et suaviter in modo“ ſollten auch große Philologen nicht gänzlich verſchmähen. Denn je höher jemand im Reiche des Geiſtes ſteht und je milder er urtheilt, ohne in Schwäche zu fallen, deſto größer iſt der ſittliche Werth ſeines Herzens, deſto tiefer erſtreckt ſich ſeine Wirkſamkeit. Was ſoll man aber denken oder ſagen, wenn gegen Männer, die durch Geradheit und Offenheit des Charakters, ſo wie durch eine wohlthuende Wahrheitsliebe ſich auszeichnen und dabei zugleich einer jeden superba taciturnitas Feind ſind, geradezu die Verdächtigung der Heuchelei in der Freundſchaft (amiciiæ simulatione) ausgeſprochen wird? Wahrlich es wäre eine ſchmerzliche Erſcheinung, wenn in unſerer vielfach zerriſſenen und von Mißtrauen durchfreſſenen Zeit, in der ſelbſt delatoriſche Weisheit ſich als Stütze eines chriſtlichen Regimentes aufdrängen ſoll, eine ſolche Verdächtigungsſprache ſogar in die beſten philologiſchen Werke Eingang fände. Herr Bergk würde ſicherlich unter die erſten gehören, die ſolchen Unfug bekämpften. Denn es iſt nur menſchlich, nicht chriſtlich, dem begründeten oder unbegründeten Tadel von Fachgenoſſen eine Verdächtigung des Charakters beizumiſchen.

Doch weg mit betrübenden Gedanken dieſer Art, die den Vollgenuß dieſer ausgezeichneten Leiſtung nicht ſtören dürfen. Es möge ſchließlich an Herrn Bergk, wenn ihm anders dieſe Zeilen zu Geſicht kommen ſollten, ein bittender Wunſch hinzutreten, nämlich daß er ſeiner trefflichen Anthologia lyrica noch ein Bändchen zur Kritik und Erklärung der-

ſelben beifügen möchte. Natürlich iſt damit kein Schulcommentar in dem herkömmlichen Sinne gemeint — denn ſolches Unternehmen wäre am Arbeitstiſche eines Bergk nur Zeitverluſt für die Wiſſenſchaft —, ſondern Aufklärung der Schwierigkeiten in den einzelnen Abſchnitten. Das wäre unter Andern auch deßhalb ein verdienſtliches Werk, weil viele Gymnaſiallehrer, welche jene Auswahl der Lyriker freudig benutzen, die einſchlägliche Litteratur in Kritik und Erklärung nicht beiſammen haben dürften, daher wir eine derartige Arbeit aus dem ſchaffenden Geiſte des genialen Philologen mit innigem Danke begrüßen würden.

Χρὴ Μουσῶν θεράποντα καὶ ἄγγελον, εἴ τι περισσὸν
εἰδείη, σοφίης μὴ φθονερὸν τελέθειν.

Mühlhauſen. Ameis.

Q. Horatius Flaccus. Recensuit, codicum selectorum varias scripturas addidit Dr. *Franc. Pauly*. Lips. Hahn 1855.

Die Kritik des Horaz ſteht, nach dem offenen und wiederholten Eingeſtändniß derjenigen Männer, welche ſich am meiſten mit derſelben beſchäftigt haben, noch auf einer ſehr niedrigen Stufe. Es mögen von den Handſchriften dieſes Autors, welche ſich in Europa befinden, im Laufe der Zeit allmälig gegen 200 eingeſehen ſein: aber wie wenig können die Mittheilungen, welche wir aus ihnen erhalten haben, auch nur den allermäßigſten Anforderungen genügen! Die älteren Herausgeber haben, mit ſehr geringen Ausnahmen, ihre Handſchriften nicht Wort für Wort durch verglichen, ſondern nur an einzelnen Stellen, wo ſie ihrer Hülfe bedurften, zu Rathe gezogen, und alſo nur gelegentlich und ſporadiſch ihrer Erwähnung gethan. So Lambin, Cruquius und ſelbſt Bentley. Ja ſie haben oft, wie z. B. Cruquius, nicht einmal die einzelnen Handſchriften unterſchieden, ſondern die Zahl derſelben im Allgemeinen angegeben. Der Schade iſt dadurch unerſetzlich geworden, daß von dieſen ſo mangelhaft verglichenen Codices einer oder der andere verſchwanden oder erwieſen vernichtet iſt, wie z. B. der *Blandinius vetustissimus* bald, nachdem ihn Jacob Cruquius eingeſehen, in den Flammen der belgiſchen Bilderſtürmer untergegangen iſt. Auch die neuern Editoren ſind zum Theil hinter ihrer Aufgabe ſehr zurückgeblieben. Wie wenig hat Fea ſeine Schätze zu würdigen verſtanden! wie leichtfertig iſt Pottier bei der Collation ſeiner Pariſer Handſchriften verfahren! Es iſt das unbeſtreitbare Verdienſt Kirchner's, auf eine ſolide Grundlegung hingearbeitet zu haben. Unter dieſen Umſtänden iſt es nicht zu verwundern, daß es um die Kritik des Horaz, im Vergleich zu der großen

Fülle von Subſidien, ſchlechter als um die der meiſten übrigen griechiſchen und römiſchen Autoren beſtellt iſt, daß es uns an ſicheren Kriterien auf dieſem Felde mangelt und der Conjectur ein übergroßer Spielraum gewährt iſt. Es fehlt uns von den meiſten der verglichenen Handſchriften an wirklich ſorgfältigen, zuverläſſigen Collationen: der Werth der einzelnen Handſchriften iſt nur im Allgemeinen zu bezeichnen, und auch in dieſer Allgemeinheit iſt das Urtheil ein ſehr ſchwankendes. Von einer Feſtſtellung des Verhältniſſes, in dem die einzelnen Handſchriften zu einander ſtehen, von einer Gruppirung zu gewiſſen Familien kann mit einiger Zuverſicht noch nicht die Rede ſein. Wir vermiſſen noch durchaus jene ſichere und ſolide Baſis, auf der mit Sicherheit eine horazianiſche Kritik geübt werden könnte.

Bei dieſer großen Verworrenheit, zu der auch noch die große Mangelhaftigkeit unſerer Kenntniß der alten Commentatoren und Scholien des Horaz kommt, ſtand ſeit Cruquius und Bentley der überaus hohe Werth des *Blandinius vetustissimus* ganz außer Zweifel: ſo ſehr daß man ihn als den Repräſentanten des ächten Horaz zu betrachten geneigt ſchien, alle übrigen Handſchriften des Horaz dagegen aus der Quelle der Recenſion des Mavortius herleitete, und nur darüber im Zweifel war, ob dieſer Mavortius ſeine recenſirende Thätigkeit über den ganzen Horaz erſtreckt, oder aber auf einen Theil desſelben beſchränkt habe. Es iſt, meines Erachtens, ein großes Verdienſt Horkel's, über die Art und Weiſe, wie dieſer Mavortius möge verfahren ſein, und über dieſe ſogenannte Recenſion eine klarere Anſicht, ſo weit dieſelbe ſchon jetzt zu erreichen iſt, klarere und richtigere Vorſtellungen angebahnt zu haben. Was aber jenen Blandinius anbetrifft, ſo iſt in der uns vorliegenden neueſten Horazausgabe der Verſuch gemacht, aus den Commentaren des Cruquius die Citationen aus demſelben zu ſammeln oder mit einiger Wahrſcheinlichkeit durch Muthmaßung zu ermitteln, und an dieſe ſicheren Data anknüpfend feſtzuſtellen, ob und welche Handſchriften zu dem Blandinius in näherer Beziehung ſtehen, um durch Benutzung dieſer verwandten Codices unſere lückenhafte Kenntniß von dem Blandinius zu ergänzen Am nächſten nun iſt dem Blandinius der Codex Gothanus B. verwandt, wie bereits Stallbaum erkannt hatte; zu ihm tritt der Turicensis und zwei Berner Codices. Dieß iſt nun die Baſis, auf welche Pauly ſeine neue Recenſion unſeres Dichters begründet hat. Wäre der Blandinius vetustissimus uns ſelbſt oder in genaueſter Collation erhalten, ſo hätte er allein dieſe Baſis gebildet; da jener uns verloren iſt, ſo werden die verwandten Codices einberufen, um den verlorenen wiedergewinnen zu helfen. So gelangen wir auf dieſem Wege über die Recen-

ſion des Mavortius hinaus zu der uns erreichbaren Grenze, wo die diplomatiſchen Hülfsmittel uns ihre Dienſte verſagen und die emendirende conjecturale Kritik ihre Thätigkeit zu beginnen hat.

Ich glaube, niemand werde über die Stellung und Bedeutung dieſer Ausgabe des Horaz im Zweifel ſein. Die Arbeit des Verfaſſers iſt eine ſehr mühſame, denn die Lesarten des Blandinius vetustissimus liegen bei Cruquius nicht ſo auf der Hand, daß man ſie eben nur zu nehmen brauchte. Der Gedanke aber iſt lichtvoll, ſchön und kühn, und wird uns, meines Bedünkens, durch das Chaos horazianiſcher Handſchriften zu einem richtigen Urtheil über den Werth der Codices und zu wirklichen Kriterien über Horaz und Nichthoraz führen. Noch iſt auf dieſem Wege viel, ſehr viel zu thun; es werden bei weiterer Prüfung mehrere der Subſidien des Blandinius zurückgewieſen werden müſſen, andere beſſere ſich heranziehen laſſen; aber der erſte Schritt iſt doch gethan, und die Richtung angezeigt, welche von jetzt ab die Kritik des Horaz wird nehmen müſſen.

Lüdecking, franzöſiſches Leſebuch. Zweiter Theil. Mainz. Kunze. 1855.

Es iſt Magers großes Verdienſt, aus den franzöſiſchen Leſebüchern einen Theil des claſſiſchen Schlammes weggeräumt zu haben, womit frühere derartige Sammlungen nach Art der von Franzoſen ſelbſt zuſammengeſtellten die Jugend langweilten. Die Parallelen, Tableaux, Allegorieen, Dialoge, Definitionen und wie dieſe altmodiſchen Kategorieen hießen, ſind zum guten Theil aus unſern Leſebüchern verſchwunden, und je mehr in dieſer Art der gebotene Stoff vereinfacht, je mehr er ohne Rückſichtnahme auf philoſophiſche Kategorieen zunächſt dem Intereſſe des Leſerkreiſes gemäß gewählt wird, deſto angemeſſener erſcheint er der Jugend. Was den Franzoſen alter Schule als eine heilloſe Ketzerei erſcheinen würde, geſchieht in Deutſchland. Alex. Dumas, V. Hugo, P. L. Courier, G. Sand, Barante ꝛc. erſcheinen in Chreſtomathieen, die für den Schüler beſtimmt ſind.

Zu den nach dieſen Grundanſichten neuerdings geſammelten franzöſiſchen Chreſtomathieen gehört auch der zweite Theil von Lüdeckings Leſebuch, deſſen erſter Theil (erſchienen Mainz 1850) nun in dritter Auflage vorliegt. Abtheilung 1 enthält ſiebenzehn Erzählungen, in welchen die Namen Leſage, Florian, Lamartine, Chateaubriand, Souveſtre zumeiſt erſcheinen. In den Bildern aus dem Natur- und Völkerleben finden wir neben den Genannten die Namen von Salvandy, Mérimée, G. Sand, Volney, J. Janin ꝛc. Die geſchichtlichen Abſchnitte behandeln

Hauptepochen der franzöſiſchen Geſchichte. Hier die Namen Fauriel, Sismondi, Aug. Thierry, Michelet, Guizot, Mignet, Ségur ꝛc. Die Briefſchreiberei hatte ihre claſſiſche Zeit, als Frau von Sévigné, Mme. de Maintenon ꝛc. der Welt ihr geiſtreiches Nichts mittheilten. So begegnen wir hier jenen Namen vorwiegend neben Racine und Voltaire. Geſchichtlich und gemüthlich ſehr anſprechend ſind die mitgetheilten Briefe Napoleons und Joſephinens; P. L. Courier und Chateaubriand entwickeln all ihr Feuer und all ihr Gemüth in den hier abgedruckten; dafür hätten ſich einige der unbedeutenderen ſtreichen laſſen, wie Nr. 9 und 12. Abtheilung 5 und 6, Abhandlungen und Reden, dann Vermiſchtes, geben größere und kleinere betreffende Stücke moraliſchen und philoſophiſchen Inhalts aus Juſſieu, Lamennais, Pascal, Me. de Staël ꝛc. Unter den Gedichten ſind zehn der älteren Zeit gewidmet (Malherbes, Racan, Lafontaine, Racine, Lebrun, Andrieux ꝛc.). Mit A. Chéniers jeune captive beginnt die Reihe der romantiſchen Dichter und die getroffene Wahl aus Béranger, Lamartine, V. Hugo iſt ſehr glücklich. Von den darauf folgenden Gedichten minder bekannter Verfaſſer ließen ſich einige ohne Nachtheil durch bedeutendere erſetzen. Die Gedichte von Fournel aber ſind eine werthvolle Bereicherung unſeres Leſebuchs. So iſt dasſelbe, was Reichhaltigkeit, Friſche und Intereſſe des Stoffes betrifft, der Jugend durchaus angemeſſen, ächt nationalen Inhalts, die darin gebotenen Sprachproben aus den beſten Schriftſtellern der Gegenwart gewählt; und bei aller Anerkennung der Meiſter der claſſiſchen Zeit hat aber die Romantik doch Sprache und Stil ſo erweitert und fortgebildet, daß ſie mit Recht beſondere Berückſichtigung verdient. So ſei das Buch Freunden und Lehrern der franzöſiſchen Sprache wohl empfohlen.

Eiſenach. Buchner.

III.

1. Chriſt. Oeſer's Weltgeſchichte für das weibliche Geſchlecht. Zweiter und dritter Theil. Mittlere und neue Geſchichte. Vierte Auflage. VIII, 413 und VI, 452 S. Neu bearbeitet unter Leitung und Mitwirkung von Prof. Dr. G. Weber in Heidelberg. Leipz., Brandſtetter. 1854.

Die Fortſetzung des Werkes, deſſen erſten Theil wir in der Pädag. Revue 1854 angezeigt haben. Auch hier wieder ſchließt jeder größere Abſchnitt mit einem Aufſatze, überſchrieben: Die Frauen, das einzige Merkmal gewiß, welches das Buch beſtimmter zu einem Eigenthum der Frauen ſtempelt — denn im Uebrigen wüßten wir in der That nicht, warum

das Buch nicht in jeder Secunda eines Gymnaſiums könnte dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden. Im Ganzen müſſen wir unſer warnendes Urtheil wiederholen, was nämlich die Grundanſchauung betrifft, welche den Verfaſſer bei ſeiner Darſtellung beherrſcht hat; unmöglich kann ein vom Glauben an den lebendigen Chriſtus ergriffener Lehrer lehren oder ſchreiben, was beim Verfaſſer II, S. 22 ff. ſteht, wo er die Geſchichte der Erſcheinung Chriſti einleitet: „Man kennt die Fabel vom Wundervogel Phönix, der nach hundert Jahren ſich und ſein veraltetes Neſt in Flammen begräbt und verjüngt aus der Aſche emporſteigt. Nicht anders das menſchliche Geſchlecht. Wenn ein Zeitalter ſeine Bahn durchlaufen, dann brechen gewaltige Revolutionen aus, welche die Menſchheit wieder in friſcher Kraft neu gebären aus ſich ſelbſt.“ Das heißt mit ungeſchminkten Worten: „Jeſus Chriſtus iſt nicht Gottes Sohn geoffenbaret im Fleiſch, ſondern die Menſchheit hat ſich zuſammengenommen und die chriſtlichen **Gedanken** aus ſich geboren“, oder in welcher Weiſe ſich der Unglaube ſonſt ausdrückt. — Auch rückſichtlich einer geſunden und natürlichen Ausdrucksweiſe werden unſere Frauen und Jungfrauen nicht viel lernen können. „Den heiligen reizvollen Zauber (?) dieſer Geſchichten in den Evangelien, wo wir den Flügelſchlag der Engel zu vernehmen glauben, die den Hirten die Geburt des Heilands in jener heiligen Nacht verkünden, und von dem Sternenglanz uns umfloſſen wähnen, der die Weiſen des Morgenlands an die geſegnete Hütte führte, vermag keine profane Feder wiederzugeben.“ Soll dieſe geſpreizte Sprache unſern Jungfrauen zum Muſter dienen, an deren Natürlichkeit im mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck unſere Tagesblätter, Tagesromane u. ſ. w. ſich durch ihr Beiſpiel ſo ſchon ſo ſchwer verſündigen?

2. Das Wiſſenswürdigſte aus der Welt- und Culturgeſchichte in Biographieen und Erzählungen von Dr. F. A. Nitzelnadel. I. Bd. Alte und mittlere Geſchichte. Saalfeld 1854. E. Nieſe.

Was der Verfaſſer in der Vorrede ausſpricht, nämlich daß das Bekenntniß zu Chriſto die Seele ſeines Buches ſein werde, haben wir durchgängig beſtätigt und feſtgehalten gefunden. Wir empfehlen das Buch beſonders zur Lectüre in Familienkreiſen und ſtellen uns vor, daß ein eingehendes Studium desſelben nicht ohne wahrhaft glücklichen Erfolg rückſichtlich wiſſenſchaftlicher Ausbildung ſowohl wie rückſichtlich des Wachsthums in der Erkenntniß des chriſtlichen Heiles und der Liebe zu demſelben bleiben werde. Daß wir das Buch des Herrn Verfaſſers mit großer Theilnahme geleſen, beweiſen wir ihm wohl nicht beſſer, als wenn wir unſere Vorſchläge von einer hier oder da anzubringenden Aenderung mit-

theilen. Wir faſſen gleich den Abſchnitt ins Auge, welcher des Herrn Erſcheinung auf Erden behandelt (S. 108 bis 115), inſofern wir in ihm einige Unklarheiten im Ausdruck, wohl auch rückſichtlich des Gedankens zu rügen haben. „Ueber dem Jeſuskinde ſchweben (?) die Lobgeſänge der himmliſchen Heerſchaaren, zum Zeichen, daß die Menſchwerdung Gottes ein das ganze Geiſterreich durchzuckender Schlag iſt.“ „Sind ſie nicht allzumal dienſtbare Geiſter ausgeſandt“ u. ſ. w. ſagt die Schrift, anderer Stellen nicht zu gedenken; was ſoll neben der Schriftwahrheit ein ſo geſuchter Ausdruck, wie ihn der Verfaſſer braucht? (durchzuckender Schlag) — Nach der Erzählung von der heiligen Thatſache der Auferſtehung fährt der Verfaſſer fort: „Der Herr iſt erſtanden! die chriſtliche Kirche iſt gerettet.“ Ebenfalls nicht ganz genau. Der Apoſtel ſagt wohl: „Iſt der Herr nicht auferſtanden, ſo iſt euer Glaube vergeblich“ — aber die Geburtsſtunde der chriſtlichen Kirche iſt das Pfingſtfeſt, die Ausgießung des heiligen Geiſtes. Ganz unklar, auch rückſichtlich der Stelle, die er hier findet, dünket uns ferner der Gedanke: „Als Ueberwinder der Sünde — in einen lauten Endſieg verwandeln wird.“ (S. 113, u. ſ.) Was ſollen wir uns denken bei den Worten des Verfaſſers: „daß die Rückkehr des Erlöſers zu ſeiner überweltlichen Daſeinsform ꝛc. allmälig ſtattfand und ſich erſt bei der Himmelfahrt ꝛc. vollendete, ſcheinen die evangeliſchen Berichte anzudeuten.“ Den Vorderſatz haben wir als unklar bezeichnen müſſen — „ſcheinen — anzudeuten“ — ſo darf man wohl von der evangeliſchen Erzählung, für alle geſchrieben, daß ſie alle zur Erkenntniß kommen u. ſ. w. nicht ſprechen. — „Der Herr iſt nach ſeiner ganzen menſchlichen Perſönlichkeit zu ſeiner Königswürde übergegangen“ S. 114 — doch wohl auch zu ſeiner prophetiſchen und hohenprieſterlichen („laſſet uns hinzueilen zum Gnadenſtuhl“ u. ſ. w.).

Wir greifen noch Einzelnes aus der Folge der Erzählung heraus. Es kömmt uns doch vor, als wäre im Verhältniſſe zu dem Verſuche, mittelalterliche Wiſſenſchaft, Scholaſtik und Myſtik begreiflich zu machen — wir zweifeln übrigens daran, ob das, was S. 271 beigebracht iſt, dem vorausgeſetzten Leſepublicum irgend etwas nützen könne —, die Charakteriſtik der großen Kirchenväter, etwa nur Chryſoſtomus, Hieronymus, Auguſtinus u. ſ. w., viel zu kurz ausgefallen; die Züge ihres Charakters ſind lebensvoll genug, um das Intereſſe der Leſer rege zu machen. — Im Capitel von Gregor wäre wohl im Ausdruck zu corrigiren, oben ſteht: „Hildebrand wurde durch Beredtſamkeit, Frömmigkeit und Klugheit bald der Rathgeber von fünf Päpſten.“ Zu der unterſtrichenen Tugend paßt doch nun nicht der Ausdruck, der alsbald

folgt: „Darum ſchmeichelte er auch vor der Hand dem mächtigen Kaiſer.“ Die politiſche Anſicht Gregors bezeichnet der Verfaſſer S. 201 ſo: „Dem Papſte, als dem Statthalter Chriſti, gebührt nicht nur alle Gewalt in der Kirche, ſondern auch alle weltliche Macht fließt von dem Papſte aus und alle weltlichen Fürſten müſſen ihm unterworfen ſein“, und fährt dann fort: „So wahr nun dieſe Gedanken an ſich ſind, wenn man ſtatt Papſtthum — Chriſtenthum ſetzt“ u. ſ. w. Aber die „Unwahrheit“ dieſes Gedankens vielmehr ſpringt in die Augen, wenn man dieſer hierarchiſchen Anmaßung den klaren apoſtoliſchen Ausſpruch Röm. 13, 1 u. ſ. w. entgegenhält. — Bei der Einleitung in die Geſchichte der Kreuzzüge wünſchten wir doch eine Anerkennung des wahrhaft chriſtlichen Elements, welches noch ſo verhüllt unter abſtoßender Erſcheinung in dieſen gewaltigen Thatſachen den tiefern Geſchichtsforſchern von jeher klar geworden iſt. — Bei Gelegenheit des zweiten geſchieht natürlich des heiligen Bernhards Erwähnung (ſeine „feinen“ [?] Sitten werden erwähnt; von dem Inhalt dieſes Epithetons auf Bernhard bezogen können wir uns in der That keine Vorſtellung machen; im Kloſter war er die ſelbſtverläugnende Liebe ſelbſt, im Leben gegen Päpſte, unkirchliche Fürſten der ſcharfe Sittenprediger; aber ſeine Sitten?). Aber was uns mehr auffällt, iſt, daß der Verfaſſer nirgends die Eigenthümlichkeit des chriſtlichen Mönchslebens, ſeinen Urſprung, ſeine Größe, Verdienſt u. ſ. w. ſchildert; weder was er bei Gelegenheit des heiligen Anton, Pachomius u. ſ. w., noch was er hier zur Charakteriſtik des Mönchs Bernhard beibringt, thut der Sache Genüge; und was ſind Franz von Aſſiſi, Dominicus u. ſ. w. in gewiſſem Betracht für unbeſchreiblich große Erſcheinungen! Kann man im Grunde die Geſchichte des Verfalls des Papſtthums ohne die Betrachtung des Einfluſſes der Mönchsorden verſtehen? Zeigt ſich nicht der Streit zwiſchen dem Dominicaner- und Franziscanerorden fortwirkend bis in die Zeiten der Reformation? — Und „Reformation“ ſoll das Stichwort des Abſchieds vom Herrn Verfaſſer ſein, dem der Recenſent hiermit im Geiſte die Hand dankbarer Anerkennung reicht; die Geſchichte der Reformation zu ſchreiben, wünſcht er ihm auch ferner leibliche Geſundheit und ein freies Geiſtesauge, damit wir in ſeinem Geſchichtsſpiegel das wirkliche Conterfei unſerer evangeliſchen Väter, nicht ihr Zerrbild erblicken, was uns bei populären Geſchichtsbüchern noch ſo oft begegnet — und der Herr Verfaſſer wird nicht weit vom Anfang ſeines zweiten Theiles auch ſein Urtheil über viele damalige ſogenannte Freunde der humanen Wiſſenſchaften deutlicher ſtellen, die keineswegs von der Ehre poſitiv-reformatoriſcher Männer (S. 354) weit ſollen entfernt gehalten werden.

3. Die deutschen Volksfeste, Volksbräuche und deutscher Volksglaube, in Sagen, Mährlein und Volksliedern. Ein Beitrag zur vaterländischen Sittengeschichte von Montanus. 1. Bdchn. Deutsche Volksfeste und Volksbräuche. Iserlohn u. Elberfeld, Bädeker, 1854. 4°. IV u. 92 S.

Die Freunde heidnischer Religions-, Rechts-, Familienalterthümer finden in diesem Buche gewiß eine Quelle reicher Belehrung. Nach kurzen sprachlichen Untersuchungen führt uns der Herr Verf. in großer Fülle seine persönlichen Beobachtungen der auch jetzt noch erkennbaren lebendigen Spuren des heidnisch-germanischen Alterthums vor die Augen. Ein zweiter Theil seiner Untersuchungen in den einzelnen Capiteln beschäftigt sich meist mit der Untersuchung der Zeit, die der Erfüllung des heidnischen Brauches, Festes u. s. w. mit christlichem Inhalt unmittelbar vorangeht.

Besonders werth ist uns dieses Buch auch durch die Einstreuung vortrefflicher Volkspoesieen geworden, Weihnachtslieder, Lieder des Volkshumors jedweder Art u. s. w. — Aufgefallen ist uns die etwas breite und ermüdende Polemik gegen die „Gelehrten" von Fach in der Vorrede, die auch im Text häufig wiederkehrt; dagegen richtet der Verf. zu unserer Freude seine siegreichen Waffen auch gegen die haarsträubenden Behauptungen Daumer's in Nürnberg über den Ursprung des Christenthums u. s. w. — Für den Unterricht in der Schule müßte der Inhalt dieses interessanten Buches natürlich erst vermittelt werden.

4. Geschichte der Israeliten von dem babylonischen Exile bis auf die neueste Zeit, für die Oberclasse israelitischer Volksschulen und die Mittelclasse höherer jüdischer Lehranstalten bearbeitet von H. Lichtenstein. Oldenburg, Schulze, 1854. VII u. 262 S.

Wir freuten uns anfänglich über die jüdisch-altgläubige Wärme, die uns aus diesem Buche entgegenkam; freilich kalt muß es den christlichen Leser anwehen, wenn er an die große Lücke des Buches kömmt, wo der Zeit nach von Jesu Christo müßte gehandelt werden, wenn er unter Herodes Frevelthaten nichts liest vom bethlehemitischen Kindermord, aus der Erzählung des Verf. von der Zerstörung von Jerusalem nichts heraushört von dem: „Wehe! wehe!" des Erlösers; aber daß die Gesinnung des Verf. eine ganz haltlose ist, sich wesentlich nicht von reform-jüdischer unterscheidet, ward Ref. zu seinem Staunen gewahr, als er von dem Buche zur neueren Zeit weiter geführt wurde, zu dem Urtheil über einen Maimonides, vor allem über die Aufklärer Moses Mendelssohn, dessen zweifelhaften Ruf in der deutschen Litteratur er seiner Nation auf das Ruhmredigste will zu Gute kommen lassen. Die seichten Ansichten Mendelssohn's über Staat und Kirche, Sitte und Religion hat bekannt-

lich am ſchärfſten Hamann gegeißelt in ſeiner Schrift: „Golgatha und Schablinimi".

5. Abriß der Geographie, Geſchichte und Statiſtik des preuß. Staates, von Ubermann und Voßnack. 3. Auflage. Berlin, Ehle, 1854.

Der erſte Theil dieſes Buches enthält ein Sammelſurium von geographiſchen und ſtatiſtiſchen Notizen (auf dem Titel muß es offenbar heißen: Statiſtik und Geſchichte); er eignet ſich etwa zum Nachſchlagen im Hauſe und kann auf pädagogiſche Beurtheilung keinen Anſpruch machen. Dann kommt eine populäre Geſchichtserzählung — bei ihrer ſittlichen Beurtheilung der Thatſachen zeigen ſich die Verfaſſer aber doch gar zu naiv — ſie erzählen S. 103 mit großer Befriedigung, mit welchen religiös-liberalen Worten Friedrich Wilhelm III. die Grundſätze des Wöllner'ſchen Edicts zurückgewieſen, und rühmen (S. 118) den königlichen Sinn für „Glaubensfreiheit", der feſtgehalten habe an Petri Wort: „daß Gott die Perſon nicht anſieht, ſondern in allerlei Volk, wer ihn fürchtet und recht thut, der iſt ihm angenehm" (nach welcher Exegeſe ſpräche dieſer Spruch für Glaubensfreiheit in der Verf. Sinne?); daß aber das Rühmen des neueſten Regiments in Kirche und Staat durch dieſelbe Feder (S. 127) ſich nicht ſchicken mag, ſcheinen ſie nicht bedacht zu haben. Wir können das Buch nicht in den Händen der preußiſchen Jugend wünſchen. — Als einen Beweis für die Flüchtigkeit der Arbeit führen wir noch an, daß auf S. 129 plötzlich des vereinigten Landtages Erwähnung geſchieht, ohne daß da, wo es geſchehen mußte, irgend eine Erklärung über ſeine Entſtehung, Zuſammenſetzung, Befugniß vorausgegangen wäre.

6. Bilder aus den Jahren 1813, 1814 und 1815. Der preußiſchen Jugend gewidmet von Dr. Eduard Große. Aſchersleben, Robert Bayer. 289 S.

Ein gutes Leſebuch für Knaben, enthält theils zeitgeſchichtliche Aufſätze von wirklichen Claſſikern und Hiſtorikern — Steffens, Varnhagen, Droyſen —, auch von dem originellen Bogumil Goltz, theils wenigſtens aus Jugendſchriften, die Beifall gefunden, Sporſchil, Niemeyer, beſonders auch aus dem Soldatenfreund.

7. Kurze brandenburg-preußiſche Geſchichte von Carl Hoeſch, Schullehrer in Börde. Dritte vermehrte Auflage. Barmen, 1854. 56 S.

Für Elementarſchüler ſteht noch auf dem Titel; unſeres Erachtens ſollte die Darſtellung (namentlich wenn ſie wie hier einigermaßen trocken iſt) auch für Elementarſchüler durch erträgliche Poeſieen belebt werden, — den an ſich guten Gedanken dieſer Belebung hat nämlich der Verf. gehabt. Für Froben's Heldenthat gibt es eine beſſere Poeſie (auf deren Verf. wir uns

im Augenblicke nicht beſinnen); vom alten Fritz ſingt trefflich Wilibald Alexis; Waterloo hätte ein Stück von Scheerenberg vertreten können, wenn die Schüler es auch erſt ſpäter zu verſtehen anfangen u. ſ. w.

8. Weltgeſchichte für gebildete Frauen und Jungfrauen von W. Zimmermann. 1. u. 2. Lief. Stuttgart, Rieger, 1854.

Der Verf. ſieht ſich ſchon 1847 von einer „geiſtvollen" Frau zur Abfaſſung dieſes Geſchichtsbuches aufgefordert, welche „die Geſchichte nicht vorgetragen haben will als todtes Lexikon u. ſ. w., ſondern als ein lebendiges organiſches Ganze". Dieſe Worte klangen dem Ref. etwas nach Frauenakademie, deren widerwärtige Erſcheinung die Revolutionsjahre gebracht haben. „Geiſtvolle" Frauen mögen im lebendigen Verkehr mit den männlichen Angehörigen des Hauſes geſchichtliche Anregungen empfangen, mögen auf dieß und jenes Buch aufmerkſam gemacht werden, ohne daß für ſie insbeſondere „die Geſchichte als organiſches Ganze" muß dargeſtellt werden. Indeſſen es kommt auf das Buch an. Anfänglich ſchließt ſich der Verf. ziemlich genau an die bibliſche Erzählung an, leider folgen bald Aeußerungen, wie man ſie im Munde eines ſächſiſchen Freigemeindlers, aber nicht eines biedern kirchlichen Schwaben erwartet. Da heißt es S. 14: „Gott wollte, daß alle Menſchen ohne Unterſchied des Glaubens, der Hautfarbe ꝛc. Kinder Eines Vaters ſind." S. 18 ſagt der Verf.: „Den Menſchen gelüſtete nach der Frucht der Götter(?)weisheit, lüſtern mißbrauchte er ſeine Freiheit und im Streben nach ihm nicht ziemenden Erkenntniſſen griff er hinaus über die Schranken, die ihm Gott gezogen; er übertrat im Drang nach ſinnlicher (?) Erkenntniß, in der Hingabe an ſeine Begierden das göttliche Gebot und verlor dadurch ſeine Unſchuld, das Glück des Paradieſes; er fiel ſich ſelbſt, der Natur und dem Tode anheim. Der Irrthum und die Sünde waren in die Welt gekommen." — Dieſe unvollſtändigen und matten Phraſen ſollen die Hoheit des göttlichen Wortes und ſeinen Tiefſinn repräſentiren? — Von Davids Ehebruch mit Bathſeba ſagt der Verf.: „Der König leicht beweglichen und erregbaren Herzens, wie es poetiſche Naturen ſind." „Poetiſch?" Wie entſchuldigend! Aber „aus dem Herzen kommen arge Gedanken, Mord, Ehebruch ꝛc." drohet Gottes heiliges Schriftwort. Davids Herz betrog ſich ſelbſt durch erheuchelte Gottesliebe, tief im Innern ſchlummerte der Keim der Sünde. Aber auch dann, welche Bußpſalmen! Doch wir gerathen von unſerm Ziele ab. Unſer Endurtheil: wir können, was bisher von dieſer geſchichtlichen Darſtellung erſchienen, um der zu Grunde liegenden, flach rationaliſtiſchen Geſinnung willen keineswegs empfehlen, und fügen nur noch die Notiz

hinzu, daß die beiden bisher erschienenen Lieferungen ihr Thema ausführen unter den Ueberschriften: 1. Urzustände der Menschheit. 2. China und die Mongolen. 3. Indien. 4. Das Zendvolk. 5. Das babylonische Reich. 6. Das assyrische Reich. 7. Araber. 8. Aegypter. 9. Phönicier. 10. Hebräer.

9. Tabellarische Uebersicht der allgemeinen Geschichte zum Auswendiglernen für höhere Lehranstalten von Dr. W. Fritzsche, ordentl. Lehrer am Gymnasium zu St. Nicolai in Leipzig. Dritte verbesserte und mit einem Anhange vermehrte Ausgabe. Leipzig, Fritzsche, 1854. 46 S.

Bei der pädagogischen Beurtheilung der Brauchbarkeit solcher tabellarischen Uebersichten, die rein dem Gedächtniß dienen, kommt es doch am Ende auf die Art und Weise an, wie der einzelne Lehrer das Memoriren, Repetiren, Einüben der einzelnen Thatsachen treibt; davon spricht das Büchlein nicht. Es ist sehr reichhaltig — unserem Dafürhalten nach befähigt das Wissen der hier zusammengestellten Thatsachen einen Schüler zur Abiturientenprüfung in der Geschichte; nur fehlen alle Bestimmungen über griechische, römische, deutsche Verfassungs- und Culturverhältnisse. — Der Anhang enthält die Angabe der Namen und Lebenszeit der Regenten von Frankreich, England, Preußen, Sachsen.

10. Erzählungen aus der mittleren und neueren Geschichte in biographischer Form. Von Dr. Ludwig Stacke, ordentlichem Lehrer am Gymnasium zu Rinteln. Zweiter Theil: Neue Geschichte. Oldenburg, Stalling, 1854. VI u. 359 S.

Ein empfehlenswerthes geschichtliches Lesebuch — für Schüler mittlerer Gymnasialclassen, denken wir uns. Es entspricht aber der Titel nicht ganz der Ausführung. Bei „der Erzählung in biographischer Form" kommt es doch wohl darauf an, eine einzelne geschichtliche Persönlichkeit hinzustellen als Kern, repräsentirenden Ausdruck der ganzen Zeit. Dem Geist des Schülers ist das Individuum verständlicher als ganze Zeiträume. Der Verfasser hat nun aber, wie er in der Vorrede selber sagt, aus den Geschichtswerken von Becker, Raumer, Ranke u. s. w. zusammenhängende Darstellungen aufgenommen, so daß neben dem eigentlichen persönlichen Bilde viel geschichtliches Beiwerk mit einhergeht. Er will Luther darstellen, nimmt aber den schmalkaldischen Krieg, Moritz von Sachsen u. s. w. mit; dadurch wird der Geist des Schülers vom Hauptbilde, das er zunächst sich einprägen sollte, wieder abgezogen. So hat sich der Verf. eigentlich eine seiner Absicht entsprechende Arbeit, nämlich eine Umarbeitung jener Stücke nach den angegebenen Grundsätzen, erspart.

Weimar. Dr. Schubart.

Geſchichte des Volkes Israel von Vollendung des zweiten Tempels bis zur Einſetzung des Makkabäers Schimon zum hohen Prieſter und Fürſten. Von Dr. Herzfeld Erſte Lieferung. Nordhauſen. 1854. Büchting. 160 S. 2 S. Vorwort.

Der Verf. gibt bald anfänglich ſeine Tendenz an, Alles zu detailliren. Seit des verdienſtvollen Schloſſers kritiſcher Behandlung der alten orientaliſchen Geſchichte fehlt es immer noch an einer kritiſchen Beleuchtung der jüdiſchen Geſchichte. Im Werke unſeres Verfaſſers iſt dieſes in der Art geſchehen, daß die gleichzeitigen wichtigen Ereigniſſe mit der Geſchichte des israelitiſchen Volkes in eine ſtete Verbindung gebracht worden ſind; alſo daß letztere dadurch im Concentrationspunct erſcheint. Die erſte Lieferung enthält die durch Eſther abgewendete Verfolgung und dann die Ereigniſſe bis auf Alexander den Großen. Es wird mit Umſicht bewieſen, daß im Buche Eſther unmöglich von einem Bürgerkrieg, ſondern vielmehr nur von einer particllen Verfolgung die Rede ſein kann. Weitläufig ſind im Verfolg der fernern Ereigniſſe die Inſtitutionen, begründet durch Esra, beſchrieben. Recht intereſſant ſind die Rückblicke, welche unſer Verf. (im § 36) auf die ganzen 206 Jahre wirft, während welcher Zeit die Israeliten unter den Perſern geſtanden haben. Die dem Schluſſe angehängten größern Anmerkungen zerſplittern leider das Ganze unnöthig in zu ſehr detaillirte Theile. Auch legt derſelbe ein zu großes Gewicht auf ſolche Schriftſteller, deren Authentie verdächtig iſt. Im Ganzen aber wird die Schrift ſolchen Leſern, denen nicht alle geſchichtliche Quellen zu Gebote ſtehen, auf eine intereſſante Weiſe mit der Lectüre der israelitiſchen Geſchichte zugleich den Synchronismus kennen lehren. Die Beſprechung der folgenden Lieferungen verbleibt vorbehaltlich.

Mühlhauſen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

VII.

1. Populäre Himmelskunde und aſtronomiſche Geographie. Von A. Dieſterweg. 5te Auflage. Berlin, Enslin. 340 S.

Frühere Auflagen des methodiſch trefflich angelegten Buches ſind in der Revue, die vierte Bd. 31, S. 390 angezeigt und beſprochen. Wir könnten uns mit dieſer Notiz begnügen, hätte nicht der Verfaſſer immer mehr ſein Lehrbuch mit Seitenblicken und Seitenhieben auf die der ſeinigen entgegenſtehende religiöſe Ueberzeugung ausgeſtattet; es wird am Ende durch die Anmerkungen und Zwiſchenreden für den gläubigen Chriſten ärgerlich. Denn dieſer ſieht eben nicht bloß in der Natur eine Ordnung und einen Plan, er kennt auch einen Heilsplan, und weiß, daß die Creatur dem dient, der ihr Herr iſt. Herr D. ficht gegen ſelbſt-

erdachte Schemen, und kommt dadurch zu solchen sonderbaren Ueberzeugungen, wie die, „daß es ein Verbrechen (Sünde) sei, die Naturgesetze zu übertreten", und daß es eine Partei gibt, welche eine gründliche Beschäftigung mit der Naturkunde haßt. Kein Mensch behauptet, daß jede menschliche Vortrefflichkeit von Glaubenssätzen abhange. Die „neue Schule", sagt Herr D., erzieht und bildet durch den Unterricht auch den Charakter. Wie exclusiv! Ihre „Verderblichkeit" soll man an diesem Buche nachweisen. Aber ein Buch ist kein Unterricht. Und wie will es Herr D. machen, daß ein Unterricht in der Schule nicht von der Autorität des Lehrers durchdrungen und getragen sei. Wenn nun diese Autorität auch in natürlichen Dingen die Form annehmen darf, als gäbe sie dem Schüler frei Feld, aus dem Schein die Wahrheit zu entwickeln — in natürlichen Dingen, in denen die Erfahrung über die Wahrheit und auch dem Kinde eine Probe möglich ist: so darf die Untersuchung über religiöse Wahrheiten, die Mannesarbeit ist, nicht dem Kinde auch nur der Form nach anheimgegeben werden; das Kind soll erst das, was wir wenigstens objective Wahrheit nennen, kennen, an sich erleben, und es darf von fremdem Gebiet nicht durch Seitensprünge auf das religiöse geworfen und beunruhigt werden durch Zweifel, die in ihrer Isolirung freilich nicht zu lösen sind. Soviel über das Beiwerk. Unrecht aber würde es sein, wollten wir nicht hiernach die Frische und Lebendigkeit der Darstellung, die vortrefflichen didaktischen Winke und die in dem Buch befolgte Methode des Verfassers überhaupt anerkennend hervorheben.

2. Die Himmelskunde mit besonderer Berücksichtigung des im gemeinen Leben Anwendbaren ꝛc. Von E. Leypoldt. Nürnberg, Lotzbeck. 122 S. 20 Sgr.

Das Eigenthümliche der kleinen Schrift ist eine Beigabe: graphische Darstellungen des Planetensystems, durch welche die Stellungen der Planeten für jeden Tag des Jahres 1854 bezeichnet sind und somit ein leichtes Mittel geboten, sie am Himmel aufzufinden. Zum Theil werden die Tafeln auch mit leichter Mühe für dieß Jahr noch brauchbar zu machen sein.

3. Das Wesentlichste der Sternkunde nach den neuesten Entdeckungen zum Selbstunterricht für Gebildete beiderlei Geschlechts. Von F. von Buttlar. Königsberg, Borntträger.

Die kleine Schrift setzt gar keine Mathematik voraus. Freilich ist dann auch nicht viel von ihr zu verlangen. Wer an mathematische Betrachtungsweise gewöhnt ist, hat kaum ein Urtheil darüber, wie weit man ohne dieselbe eine klare Anschauung gewinnen könne. Uns dünkt,

die Klarheit iſt nicht weit her. Die beigegebenen Sternkarten ſollten ſtatt der Umriſſe der Sternbilder orientirende Linien enthalten. Die vorausgeſchickte Geſchichte der Aſtronomie beſteht faſt nur in Biographieen der bedeutendſten Aſtronomen, wie ſie jedes Converſationslexikon auch gibt.

Langbein.

IX.

1. Charakterbilder aus der heil. Schrift, für Lehrer und Leſer des Bibelworts verfaßt von A. W. Grube. Zweiter Theil: Das neue Teſtament. Erſte Abtheilung: Das Leben Jeſu. VII u. 400 S. Zweite Abtheilung: Die Apoſtelgeſchichte. X u. 194 S. Leipzig, Brandſtätter, 1854.
2. Auslegung der bibliſchen Geſchichten für Lehrer in Kirche, Schule und Haus von Dr. Fr. Joach. Günther. Erſter Band: Die Geſchichten des alten Teſtaments. VIII u. 650 S. Braunſchweig, Schwetſchke u. S., 1854.

Beide Bücher wollen zunächſt dem Unterrichte in der bibliſchen Geſchichte dienen, indem ſie dem Lehrer Anleitung geben, ſich des bibliſchen Gedankeninhalts mehr und mehr bewußt zu werden. Grube ſtellt in dem vorliegenden Theile des größeren Werkes die Hauptmomente des Lebens Jeſu Chriſti und der Apoſtelgeſchichte in überſichtlichen Gruppen zuſammen und läßt am Ende der wichtigſten Abſchnitte gewöhnlich noch neuere Exegeten und Prediger zu Worte kommen, Reinhard, de Wette, Neander, Ewald, Hahn, Strauß u. a. Günther knüpft einfach an den Text der einzelnen Verſe der lutheriſchen Bibelüberſetzung (in dem vorliegenden Theile bis zum Ende der Geſetzgebung) ſeine Meditation im guten Sinne der älteren Theologen, in ſteter Anwendung des göttlichen Wortes auf unſer Herz, auf gegenwärtige Lebensverhältniſſe; Luther, Calvin, Hengſtenberg u. a., für das Sachliche neuere Reiſebeſchreiber werden vernommen, der erbauliche Eindruck durch eingeſtreute Kirchenlieder verſtärkt Auf den theologiſchen Charakter beider Werke in dieſen Blättern näher einzugehen, halten wir nicht für unſers Amtes; Herr Grube hat in einer heftigen Abwehr einer Recenſion von L. Völter (im ſüddeutſchen Schulboten) ſeinen Standpunct hinlänglich deutlich und freimüthig gezeichnet als den eines geiſtigeren, nicht mehr in den dürftigſten Verſtandesbegriffen beſchränkten Rationalismus. Wir faſſen unſer Urtheil über das, was der Verf. von ſeinem Geſichtspuncte aus geleiſtet hat, in folgenden Sätzen zuſammen: Aus ſeinem Buche leuchtet das Beſtreben hervor, die Thatſachen der Erlöſung und den auf ſie gegründeten chriſtlichen Glauben um ihrer „äſthetiſchen" Seite willen gegen die „zerſetzende" neuere Kritik in Schutz zu nehmen und in einer gewiſſen Integrität wiederzugeben; hiermit iſt ausgeſprochen, daß man

die natürliche Wärme und Lebensfülle einer aus dem Glauben quillenden Darſtellung in ſeinem Buche nicht ſuchen darf. Vielmehr möchte gerade das, was in ſeiner Erzählungsform mit jener „äſthetiſchen Tendenz“ des Verf. zuſammenhängt oder was ihr Ausdruck ſein ſoll, wie ſchon Herr Director Scheibert bei der Beſprechung des erſten Bandes hervorgehoben hat, von der Einfalt und Wahrheit, darum auch von der Kraft des Bibelwortes ſich weit entfernt haben. Ferner: Dem Herrn Verf. iſt es nicht um „die Parole einer theologiſchen Partei, ſondern um die Wahrheit zu thun“; er behauptet: „ein Religionsunterricht, der ſich von der Wiſſenſchaft abſchließt, ſchließt ſich auch vom Leben ab“; aber doch will er um der „äſthetiſchen Seite“ der bibliſchen Geſchichte willen auf die wiſſenſchaftliche, kritiſche Wahrheit des Dr. Strauß nicht hören; es iſt alſo, ſo lange er nicht die Einheit der „äſthetiſchen“ und „kritiſchen“ Wahrheit *nachweist* und durch ſeine Darſtellung *erweist*, mit jenen Worten nicht ſtreng zu nehmen. Er ſcheint von der Unverbrüchlichkeit jener Wiſſenſchaft, von der die Schule nicht auszuſchließen ſei, nicht immer überzeugt zu ſein, wenn er z. B. auf S. 23 zwiſchen dem Verfaſſer der Apoſtelgeſchichte und dem Arzte Lucas, dem Augenzeugen der Thaten des Apoſtels Paulus unterſcheidet und gleich darauf wieder S. 25 mit den Worten von Thierſch Evangelium und Apoſtelgeſchichte dem Lucas zuſchreibt. — Wie fern der Verf im Ganzen einer tiefen, gläubigen Auffaſſung der Heilsthatſachen ſteht, mit wie oberflächlichen Reflexionen er ſich bei der Ausdeutung des Evangeliums begnügt, ſieht man, um ein grelles Beiſpiel zu wählen, etwa an dem Capitel über den Seelenkampf in Gethſemane (S. 358 ff.), wo von der „kühlen Beſonnenheit“, mit der Er dem „Schmerz der Vernichtung des ſinnlichen Lebens“ begegnete, von dem „Siege des ruhigen Verſtandes über die aufgeregte Phantaſie“ u. ſ. w. die Rede iſt, aber nirgends von dem, was Jeſajas 53 geſchrieben ſteht, daß Er, Gottes eingeborner Sohn, *unſere* Krankheit trug und unter ihrer Seiner Gottheit fremden Laſt gemartert ward. — An manchen Stellen in dem Buche des Verf. haben wir auch den unzweideutigen Ausdruck jener modern-ſpeculativen Auffaſſung, die den Kern des objectiv Geſchehenen, die ſtufenweiſe Vollendung des göttlichen Heilsplanes in die verſchiedenen Phaſen des menſchlichen Bewußtſeins über Gott und göttliche Dinge auflöst; wir vergleichen nur beiſpielsweiſe das zur „Verkündigung der Geburt Jeſu“ S. 38 und 39 Beigebrachte, bei welcher Stelle die „Lehrer des Bibelwortes“, denen das Buch beſtimmt iſt, zweifelnd fragen müſſen, ob ſie (namentlich nach der herbeigezogenen Vergleichung der heidniſchen Anſchauungen) in den altteſtamentlichen Weisſagungen den Ausdruck des

objectiven Gotteswillens über das, was Israel vor der Erfüllung von Christo wissen sollte, zu erkennen haben, oder ob jene Weissagungen die von den Bedingungen des menschlichen Bewußtseins abhängige „Entwickelung des Messiasbegriffes" enthalten, eben in der Weise, wie wir eine Umwandelung des Gottesbegriffes u. s. w. im griechischen Geiste unterscheiden.

Einen viel reineren, klareren Eindruck macht das Buch Günther's, dessen Auslegung überall den Gedanken Gottes im Schriftworte nachgeht, äußerliche, aus dem Gebiete abstracter, menschlicher Wissenschaft entlehnte Reflexionen überall verschmähend. Und gerade, was Grube als Intention seiner Anordnung und Erklärung betont, die Rücksicht auf das „ästhetische Moment" der biblischen Geschichte, was Ref. sich unter dieser Rücksicht als berechtigt vorstellen kann, das hat Günther, ohne es zu wollen, in seinem Buche in viel höherem Grade erreicht, als jener. Man kann z. B. zu einer Vergleichung der Geschichte des Pharao (S. 482—614) auffordern, ob man nicht in der Weise, wie Günther die Selbstverstrickung des Königs, den fortschreitenden Fluch, der auf dem Widerstande wider Gottes Willen lastet, das endliche Gericht Gottes einfach nach dem tiefsinnigen Wortlaute der Schrift darstellt, ob man nicht in dieser Weise die Momente der erschütterndsten Tragödie beisammen findet, die über alles, was ein Mensch künstlerisch ersinnen mag, weit hinausragt. — Wir empfehlen das Buch auf das dringendste allen Lehrern, die sich zu einer gedankenvollen Auslegung der Schrift im Sinne der Kirchenlehre wollen anregen lassen; wünschen ihm aber auch eine Wirkung über die Schule hinaus unter Hausvätern, die ihren natürlichen Beruf zur Verkündigung und Erklärung des göttlichen Wortes in ihrem Kreise nicht aus den Augen setzen wollen. Uebrigens versteht Ref. bis jetzt, da er den zweiten Band des Buches, die Geschichten des Neuen Testamentes, nur flüchtig gesehen hat, noch nicht die Absicht des Herrn Verf., seine Auslegung des Alten Testamentes nur bis zu 2. Mose 20 zu führen und also nicht von dem Gesetz und den Propheten vollständig zu handeln.

Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Ein Buch zum Gebrauch für Lehrer, für Alle, die es mit der Erziehung der Kleinen zu thun haben. Auch ein Buch für die Kleinen selbst. Von Fr. Wiedemann. Mit 26 Holzschnitten. Dresden, Meinhold u. Söhne, 1854. VIII u. 224 S.

Der Verf. spricht im Vorworte aus, man müsse Kindern von sechs bis acht Jahren die biblischen Geschichten anders mittheilen, als Gereiftern; nun „einmal ist ihnen der biblische Stil nicht immer verständlich, und

dann ſind ihnen auch viele bibliſchen Begriffe unklar". Es handelt ſich alſo in dem Büchlein darum, den Kleinen die rechte „Milch des Evangeliums" zu reichen. Ref muß aber den Verſuch für verfehlt achten. „Die Milch des Evangeliums", um im Bilde des Apoſtels zu bleiben, muß die volle Kraft der göttlichen Ernährung bei ſich haben, nur eben als Speiſe, welche den Ernährungsorganen einer kindlichen Leiblichkeit nach Gottes Ordnung angemeſſen iſt. So muß alſo, wer den Unmündigen die bibliſche Geſchichte erzählen will, einen ſehr feinen Sinn dafür haben, daß er die nährenden Subſtanzen der Milch des Evangeliums ſcharf unterſcheide, ja nicht ſie antaſte, ja nicht ſie erſetzen zu können meine durch Zumiſchungen, die mit den von Oben gegebenen Kräften keine Verbindung eingehen können. Wenn aber der Verf. in der Geſchichte Kains ſo erzählt, S. 10: Da fing Kain an zu weinen und ſagte: „Ja, Herr, jetzt ſehe ich's ein. Meine Sünde iſt ſo groß, daß du mir nicht verzeihen kannſt"; ſo hat er, vermeintlich um dem Kinde ſo verſtändlicher zu werden, was „Züchtigendes" in jener Schriftſtelle liegt vollſtändig ausgeſchieden durch den Zuſatz: Kain weinte — ich ſehe es ein, und durch Hinweglaſſung der Worte: Gott machte ein Zeichen an Kain, daß ihn Niemand erſchlüge. Dergleichen Alterationen des Schriftſinnes kommen in dem Büchlein allenthalben vor (z. B. S. 20: Abraham wünſchte einen Sohn, damit er wiſſe, wer nach ſeinem Tode ſeine vielen Sachen (?) bekäme — ſtatt: damit Gottes Verheißung in Erfüllung gehe; S. 8: vom Opfer; ſoll der Zögling künftig das Richtige darüber faſſen, muß er dann nicht, was hier geſagt wird, erſt wieder vollſtändig aufgeben? u. ſ. w.). Zweitens iſt der ernſthafte, in ſeiner Einfalt ehrwürdige Ton der Schrift überall durch einen widerwärtig faden Ausdruck entſtellt. (Ja, dachte Elieſer, das wäre eine Frau für deinen Iſaak —. Endlich ſah er, daß es Kameele waren; merkt Ihr was? — Die Wehmütter dachten, das wäre doch eine ſchwere Sünde und — ſie machten's nicht [?]. — Moſes erſchrak und riß aus vor der Schlange. — Pharao wird's ſchon noch ſehen! — u. a. in größter Menge.) Die Schrift iſt ſchon an ſich, wie der Kirchenvater ſagt, ein ſo ſeichtes Waſſer, daß ein Lamm darinnen waten kann. — Wir müſſen der Goſſel'ſchen bibliſchen Geſchichte für 8- bis 10jährige Kinder, die kürzlich wieder neu aufgelegt iſt, auch in dem, was unſer Verfaſſer wohlmeinend hat erreichen wollen, abgeſehen von ihrem Spruch- und Verſereichthum (von Möller und Hey), unbedingt den Vorzug geben.

4. Hülfsbuch für den evangeliſchen Religionsunterricht in Gymnaſien von Dr. W. A. Hollenberg, Lehrer am Joachimsberger Gymnaſium. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1854. XII u. 292 S.

Ein nach Plan und Ausführung vortreffliches Buch, welches unter den zahlreichen Schriften ähnlicher Tendenz gewiß mit in erſter Reihe durch den lebendigen Gebrauch in Gymnaſien verdient geprüft und hierdurch ſeiner allſeitigen Vollendung entgegengeführt zu werden. Der Hr. Verfaſſer hat ſeinen Stoff für das ganze Gymnaſium bearbeitet; er bietet das Material, welches im Religionsunterrichte von Serta bis Prima „theils dem Gedächtniſſe eingeprägt, theils dem Verſtändniſſe zugänglich gemacht“ werden ſoll; der Schüler hat in dieſem Buche, was ihm in den genannten Rückſichten über die Schule hinaus von größter, fruchtbarſter Bedeutung ſein wird; der Lehrer, der es brauchen will, findet ſich durch die eigenthümliche Art der Abfaſſung und Darſtellung überall angeregt zu einer gründlichen Auslegung und Erweiterung in wiſſenſchaftlicher Hinſicht, ſo wie für den Zweck der Erbauung, deren unmittelbaren Ausdruck das Buch ſelber mit vollem Rechte nicht an ſich trägt (vergl. S. III ff.); die rechte Erbauung des Unterrichts hat zum Ausgangs- und Mittelpunct die lebendige Gemeinſchaft dieſes Lehrers mit dieſen Schülern auf dem Grunde des göttlichen Wortes. — Nur die beiden erſten Abſchnitte enthalten allein Gedächtnißſtoff, zweiundfünfzig evangeliſche Kernlieder in unverfälſchter Geſtalt, nach des Verfaſſers Vorſchlag für die einzelnen Claſſen bis untere Secunda vertheilt, und den Schneider'ſchen Abdruck des kleinen lutheriſchen Katechismus mit einer maaßvollen Auswahl von Bibelſprüchen und einem Anhang über das Kirchenjahr. Obwohl, was die Schule zur Erklärung dieſer Abſchnitte geben kann und ſoll, in einer höheren, wiſſenſchaftlicheren Form, als hier möglich ſein würde, in den folgenden Theilen des Buches ſich zerſtreut findet, würde doch um der gleichmäßigen Ausbildung der ganzen Arbeit willen nach des Referenten Anſicht auch hier eine erklärende, auslegende Zugabe wünſchenswerth erſcheinen, für den Schüler, um auch auf der Stufe reiferer Erkenntniß ein Denkmal ſeiner erſten Arbeit, für den Lehrer, um Fingerzeige der Behandlung zu haben; für die Lieder den Anfang eines Commentars, Angabe der Hauptgedanken, zu Grunde liegende Schriftſtellen, zur Geſchichte des Liedes u. ſ. w. (wie ja jetzt wieder die Liederauslegung eine treffliche Anregung empfängt in Thilo's Ausgabe der Spangenberg'ſchen Cithara Lutheri); zum Katechismus wenigſtens den Verſuch, auf dieſer Stufe einen Einblick zu gewähren in den wundervollen Zuſammenhang des Ganzen und der Theile in ihrem Innern. Der dritte

Abſchnitt, für die untere Tertia beſtimmt, gibt die Geſchichte des alten Bundes; eine tiefere Einſicht vermitteln die Zuſätze, meiſt nach Kurtz' ſinnvoller Auslegung die Elemente einer bibliſchen Theologie u. ſ. w. enthaltend; ſie gehören für die obere Secunda; dieſelbe Behandlung kehrt für Obertertia und Unterſecunda rückſichtlich des Neuen Teſtaments wieder, wobei der Verfaſſer für das Leben Jeſu meiſt Lange's Anordnung folgt; doch iſt ſchon hier in Zuſätzen, für die oberſten Claſſen verfaßt, Dogmatiſches den betreffenden Stellen des Hiſtoriſchen eingefügt (S. 104 vom Wunder; S. 119 von der Perſon des Erlöſers u. ſ. w.), was ſich dann, nachdem die Gründung der Kirche (Apoſtelgeſch.) berichtet iſt, mit § 92 bis 109 zu einem Ganzen zuſammenſchließt, nämlich zu einer dogmatiſchen Auslegung des dritten Glaubensartikels „von der Aneignung des Heils". — Als den trefflichſten und eigenthümlichſten Theil des Ganzen betrachten wir ferner das folgende Capitel, einen Ueberblick der Kirchengeſchichte (auch äußerlich der ſtärkſte Abſchnitt S. 150 bis 264), ſehr werthvoll durch die Auswahl der wörtlich abgedruckten Ausſprüche, in welchen die Lehre der Kirchenväter, Scholaſtiker, Myſtiker gipfelt oder ſich concentrirt, durch eine ſtets lebendige Charakteriſtik der hervorragenden Perſönlichkeiten (vergl. etwa Auguſtin S. 157 ff., wo z. B. für Gymnaſiaſten die Stelle der Confeſſionen über Cicero's Hortenſius abgedruckt iſt — ein pädagogiſcher Tact, deſſen man ſich auf jeder Seite freut), durch eine Ueberſicht der Unterſcheidungslehren (S. 219 bis 229), wie ſie ſich ſo eingehend, ſo ſcharf und klar gefaßt, ſo treffend aus den Symbolen belegt kaum ſonſt in einem Schulbuche finden möchte. (Am Ende der ganzen Schrift folgt ein deutſcher und lateiniſcher Abdruck der Auguſtana von 1530.) Hinſichtlich dieſes kirchengeſchichtlichen Abſchnitts ſind uns folgende Kleinigkeiten aufgefallen, die bei einer zweiten Ausgabe vielleicht Berückſichtigung finden könnten: S. 159: Cyprian's Schrift heißt de habitu virginum, nicht de cultu feminarum (Tertullian). Nach Cyprians Sprachgebrauch umfaſſen die lapsi auch die traditores, neben den sacrificati, libellatici. — Durch ſeine Bedeutung für das Leben der abendländiſchen Kirche (Arianismus, Kirchengeſang, Kirchenzucht) verdient wohl auch Ambroſius einen eigenen Paragraphen. — Sollte ſich nicht auch die Myſtik der Victoriner gegenüber der des dreizehnten und vierzehnten Jahrhunderts für unſer Buch charakteriſiren laſſen?

Ebenſo hat der Verfaſſer das evangeliſche Kirchenlied nur in ſeiner erſten Periode berückſichtigt, S. 250; man wünſcht auch etwas Zuſammenfaſſendes über P. Gerhardt, über das Lied der Pietiſten u. ſ. w. zu haben. Nach dem, was S. 247 von dem tiefen Falle des Kirchenliedes in grellen Beiſpielen mitgetheilt iſt, ſcheint es zu hart, wenn der Verf. über Gellert

auch nur in dieſem Ausdruck fortfährt: „Er gehört nur zum Theil zu dieſer Art der Liederdichter. — S. 200 hätte wohl der trefflichen Behandlung der ſieben Paſſionsſalven des heiligen Bernhard durch P. Gerhardt gedacht werden können. — S. 216: Für eine Erſcheinung wie Servetus iſt auch eine entfernte Vergleichung mit den Märtyrern der Kirche nicht möglich. („Servetus ſtarb übrigens nicht mit der Freudigkeit der alten Blutzeugen.") — S 236 werden die Worte über Angelus Sileſius „gewöhnlich hält man ihn für identiſch mit Joh. Scheffler" nach Kahlert's Arbeit über den Dichter künftig wegbleiben. — S. 242: ein Leben wie Zinzendorfs ſollte doch durch einige Züge der ihm eigenen erbaulichen Art gezeichnet ſein, wohl auch durch eines ſeiner charakteriſtiſchen Gemeindelieder. — S. 244 bis 248: trefflich die Zuſammenſtellung deſſen, was den Deismus und die Verſuche der Aufklärer in Deutſchland, in ſeinem Sinne das Volk zu bearbeiten, bezeichnet; noch reicheres Material fände der Verfaſſer in dem, was Kahnis im Sächſ. Kirchen- und Schulblatt zur Geſchichte des Rationalismus geſammelt und auch beſonders herausgegeben hat.

5. Grundriß der Kirchengeſchichte für evangeliſche höhere Schulen von Dr. Albert Wippermann. Plauen, Schröter. VII u. 92 S.

Was der Verfaſſer gewollt hat, iſt deutlich gedacht und conſequent durchgeführt; er will als Leitfaden für den kirchengeſchichtlichen Unterricht in den obern Claſſen nicht „ein Gerippe" aus abgeriſſenen Worten und Sätzen beſtehend, ſondern eine gelungene „Skizze" geben, ein geordnetes und zuſammenhängendes Ganzes, das (als ſolches) „gern geleſen wird". In Folge hiervon empfangen wir hier (vom kirchlichen Standpuncte aus) eine Darſtellung der weſentlichſten Thatſachen aus Leben, Lehre, Verfaſſung der kirchlichen Vergangenheit in lauter ſehr inhaltsreichen, pointirten Sätzen; der Verfaſſer wählt ſeinen Ausdruck ſo ſorgfältig, daß oft ein einzelnes Wort der Erklärung des Lehrers ſchon einen weiten Spielraum gibt; die Art des Verfaſſers iſt mit der des Kirchenhiſtorikers Haſe zu vergleichen, wenn man davon abſieht, daß letzterer für gelehrtere Kreiſe geſchrieben, und daß ſein pointenreicher Ausdruck überall auf Quellenſtudium beruht und an die Quellen erinnert. Eben mit Bezug auf dieß Letztere ſpricht Referent ſeine Befürchtung aus (bei aller übrigen Achtung vor der Leiſtung des Verfaſſers), daß die Art des Büchleins die Zöglinge doch nicht ſo anmuthen werde, als er es ſich vorſtellt und verſpricht; die Darſtellung in ihrer ſtrengen Concentration hat zuletzt etwas Ermüdendes; es iſt keine Erholung geboten in dem lebendigen Citat eines Kirchenlehrers, eines charakteriſtiſchen Liedes,

eines Porträts von lebensvoller Wahrheit u ſ. w.; man hat immer das Gefühl, das iſt alles auf der Studirſtube vom Lehrer ſehr ſorgfältig ausgedacht und zuſammengeſtellt, aber es fehlt im Ganzen doch der zum Herzen dringende unmittelbare Eindruck. — Auch hängt es mit der Weiſe dieſer „ſkizzenhaften" Darſtellung zuſammen, daß ein einzelner falſch angelegter oder geführter Strich der Richtigkeit des Ganzen gleich viel größeren Eintrag thut, als es an einer ausgeführteren Zeichnung der Fall ſein würde; in dieſer Beziehung begegnen wir in dem Büchlein einer Anzahl Stellen, die wir entſchieden anders wünſchten. Z. B. S. 8: „Jeſu Chriſti Antlitz zeigt nicht das Lächeln der Freude, wohl aber die Thränen des Schmerzes." Das Richtige daran leidet unter der farbloſen Allgemeinheit des Ausdrucks. Warum ſoll der Herr auf der Hochzeit zu Kana, warum dem Kindesglauben des heidniſchen Weibes gegenüber nicht freudig gelächelt haben? — S. 10: „Ein Augenblick genügt, des Jünglings (Paulus) glühenden Chriſtushaß in glühende Chriſtusliebe umzuwandeln." Aber die Thatſache dieſes Augenblicks, daß der Herr ſelber rief, iſt nicht erwähnt; ſo iſt dem Ausdruck ſeine wahre Spitze genommen. — S. 54: „Bernhard der Heilige hat die Juden wider den Eiferer Radulf geſchützt." Sollte ihn dieſer Zug weſentlicher charakteriſiren, als ſein Kampf gegen Abälard, deſſen (nämlich auch Abälard's ſelber) weder hier noch ſonſt wo Erwähnung geſchieht? wie auch S. 87 des Bedeutendſten aus der katholiſchen Entwickelung, des Janſenismus mit keinem Worte gedacht iſt.) — S. 67: „Melanchthon — verlor mit Luthers Tod den rechten Leitſtern ſeines Lebens" — aber der iſt ihm bis an ſein ſeliges Ende das Evangelium geblieben, wird man in Gedanken entgegenſetzen — und dergleichen vieles Andere. Es iſt eben bei ſo conciſer Schreibweiſe große Gefahr, daß man einen falſchen Zug in die Darſtellung bringt.

Weimar. Dr. A. Schubart.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Das litterariſche Frankreich.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Zweiter Artikel. Geſchichte.

Auf dem Gebiete der Geſchichte iſt die Thätigkeit der franzöſiſchen Gelehrten eine überaus fruchtbare; das geſammelte Material der letzten Zeit iſt kaum zu überſehen; die bloßen Titel der edirten Werke, ſowohl der Sammlungen von Chroniken, Memoiren, Urkunden, als der wiſſenſchaftlichen Verarbeitungen des dadurch gebotenen Stoffes, würden viele Bogen füllen. Zahlreiche Geſellſchaften und Inſtitute ermöglichen Reſultate, zu deren Erreichung die Kraft des einzeln Daſtehenden nicht ausreichen würde. Das den Franzoſen überaus eigene Princip der Aſſociation, ihr besoin de se rallier, trägt für die Hiſtoriographie die ſchönſten Früchte. Die Académie des inscriptions et belles-lettres, das unter dem Unterrichtsminiſter arbeitende, aus drei Sectionen, der philologiſchen, der hiſtoriſchen, der archäologiſchen, beſtehende comité de la langue, de l'histoire et des arts de la France *, die société de l'histoire de France, die société des antiquaires de France, die vielen sociétés d'histoire und d'archéologie in den Departements wetteifern mit einander, um die Geſchichte des Vaterlandes aus Denkmälern jeglicher Art zu ſtudiren. Einige wichtige Hülfswerke hat die letzte Zeit gebracht, die dem Einzelnen wie den Vereinen bei Aufſuchung der

* Vor dem 14. September 1852 beſtanden zwei mit der Publication der auf Koſten der Regierung gedruckten hiſtoriſchen Documente beauftragte comités; das eine, genannt comité des monuments écrits de la langue française, beſorgte die Veröffentlichung aller Werke, die auf die bürgerliche oder politiſche Geſchichte, ſo wie auf die der Sprache Bezug hatten; das andere, genannt comité des arts, beſchäftigte ſich mit der archäologiſchen und monumentalen Geſchichte. Aus dieſer Zeit der Trennung rühren z. B. die Sammlung der Cartulaires de M. Guerard, die Ueberſetzung der chronique de Saint-Denis von M. Bellague, die Geſchichte des Tiers-Etat von M. Aug. Thierry. Um einzelne Uebelſtände, die aus dem Beſtehen von zwei von einander unabhängig arbeitenden Comités entſprangen, zu beſeitigen, wurden ſie zu einem vereinigt, deren einzelne Sectionen für ſich Sitzungen halten, durch Generalſitzungen aber Einheit und Gemeinſamkeit in ihr Wirken bringen.

Quellen unſchätzbare Dienſte leiſten. Bei Firmin Didot iſt endlich von dem catalogue des livres imprimés de la Bibliothèque impériale der erſte Band erſchienen, der die die Geſchichte Frankreichs behandelnden Werke angibt. Die berühmte, unendlich reiche Bibliothek *, beſtehend aus fünf Abtheilungen (gedruckten Büchern, Manuſcripten, Medaillen und Anſichten, Kupferſtichen, Karten und Plänen), beſaß bis zu der Mitte des vorigen Jahrhunderts nur handſchriftliche Verzeichniſſe ihrer Schätze; von 1739 bis 1750 erſchienen zehn Foliobände, die den Katalog von mehreren Abtheilungen der gedruckten Bücher und Manuſcripte enthielten, vier Bände, 1739 bis 1744 gedruckt, bildeten das Verzeichniß der griechiſchen und lateiniſchen Manuſcripte; die ſechs andern das der gedruckten Bücher (3 Theologie, 2 belles-lettres, 1 Jurisprudenz) Dieſer Katalog iſt nicht frei von Irrthümern und bei den unermeßlichen Reichthümern, die ſpäter der Bibliothek zugefloſſen ſind, jetzt vollends unbrauchbar. Seitdem iſt erſt in dieſem Jahre wieder — abgeſehen von dem 1822 bis 1828 von J. van Praet in fünf Bänden edirten catalogue des livres imprimés sur vélin de la bibliothèque du Roi — zur Veröffentlichung eines Kataloges geſchritten, deſſen erſter Band von der großen Sorgfalt, Sachkenntniß und Gelehrſamkeit zeugt, die ein ſolches Unternehmen erheiſcht. Derſelbe bringt das maſſenhafte Material in drei Hauptcapiteln, die vielfache Diviſionen und Subdiviſionen unter ſich begreifen. Das erſte Capitel iſt betitelt: Préliminaires et Généralités (bibliographie générale de l'histoire de France — traités généraux sur la France — géographie de France — description de la France — statistique — histoire générale de la France — collections); das zweite Capitel lautet: histoire par époques; das dritte: histoire par règne. Als ein zweites Hülfswerk der franzöſiſchen Hiſtoriographie, das die neueſte Zeit gebracht, kann angeführt werden: Le cabinet historique, revue trimestrielle contenant, avec un texte et des pièces inédites, intéressantes ou peu connues, le catalogue général des manuscrits que renferment les bibliothèques publiques de Paris

* Als eigentlicher Gründer der Bibliothek kann Heinrich IV. angeſehen werden, der die Bücherſammlung von Fontainebleau mit denen mehrerer anderer königlicher Schlöſſer 1595 nach Paris bringen ließ. Hier wechſelte ſie mehrere Male den Ort, bis ſie 1666 nach der Straße Vivienne kam, ſeit 1595 von 4000 Bänden auf 30,000 geſtiegen. Ludwig XIV. und ſeine Regierung, beſonders Colbert, machten ſich um die Vermehrung der Schätze ſehr verdient. 1724 wanderte die Bibliothek nach dem Hotel Nevers. Die Revolution 1789 fügte die Bibliotheken von Klöſtern und Emigrirten hinzu, und die Reſtauration ſowohl als die Juliregierung haben ſich angelegen ſein laſſen, für die Bereicherung der Bibliothek Sorge zu tragen.

et des départements, touchant l'histoire de l'ancienne France etc., sous la direction de Louis *Paris*. Von Auguſt 1854 bis Mai 1855 ſind drei Lieferungen erſchienen, von denen die erſte — außer einigen zum erſten Male gedruckten Stücken — von dem catalogue général des manuscrits et documents relatifs à l'histoire de l'ancienne France diejenigen Urkunden aufführt, die ſich auf die Geſchichte der Champagne überhaupt, dann auf deren einzelne Departements und Arrondiſſements beziehen. Von großer Wichtigkeit iſt auch: Les Archives de la France, histoire des archives de l'empire, des archives des ministères, des départements, des communes etc.; par Henri *Bordier*. Der Verf. gibt erſt die Geſchichte des 1789 von der Nationalverſammlung gegründeten, unter Camus, Daunou, Letronne tüchtig adminiſtrirten Archives im Hôtel Soubise, dann das Inventarium, und zum Schluß einen Katalog über die Archive von etwa 200 Communen. Zu übergehen iſt hier ferner nicht: Les Archives de la commission des monuments historiques, publiées sous les auspices de S. Exc. le ministre d'Etat. Jede Lieferung beſteht aus zwei Stahlſtichen und vier Seiten Text. Die erſte série (120 Lieferungen) ſoll enthalten: Monuments romains, monuments des premiers temps du christianisme, monuments de l'époque romane et de transition, monuments de l'époque ogivale, monuments de la renaissance.

Ueber die jüngſte Thätigkeit der oben genannten Inſtitute und Geſellſchaften auf dem Felde der Geſchichte liegen uns mehrere Berichte vor, zunächſt der des Herrn Naudet, des Secretärs der Akademie des inscriptions et belles-lettres über die Arbeiten der Veröffentlichungscommiſſionen dieſer Akademie während des erſten Semeſters des Jahres 1855. Es folgt hier ein résumé: „La première partie du tome XVIII des *Mémoires*, contenant l'histoire de la compagnie pendant les années 1849 à 1852 inclusivement, et qui formera le complément de la livraison des tomes XVIII et XIX de la nouvelle série, est imprimée presque en totalité; il ne reste plus à faire que la révision des deux dernières feuilles.

„De la livraison suivante, la seconde partie du tome XX a été donnée au public l'année dernière; l'impression du tome XXI est commencée.

„Dans la séance du 18 mai, il a été déposé sur le bureau le premier exemplaire du XXIe volume des *Historiens de la France*, digne continuation du recueil commencé par D. Bouquet et les Bénédictins. Ce volume contient: 1° les extraits de trente-sept chroniques, la plupart inédites, les dix-sept premières devant servir

„à rectifier les œuvres de Guillaume de Nangis et la portion des Chroniques de Saint-Denis qui les accompagne"; 2° un grand nombre de comptes des recettes et dépenses de l'hôtel du roi sous le règne de Saint-Louis, documents fort instructifs pour faire connaître l'état des finances publiques de la France; 3° un recueil des dates de lieux et de temps inscrites sur les chartes royales depuis le commencement du règne de Saint-Louis jusqu'à la mort de Charles le Bel (1226—1328), documents précieux pour la chronologie et pour l'histoire. Ces divers articles, avec les notices préliminaires de chacun et les notes, remplissent 820 pages.

„Une préface de 82 pages, dans laquelle on trouve l'éloge de M. Daunou, une Dissertation sur les dépenses et recettes ordinaires de Saint-Louis et une Note sur la monnaie tournois et la monnaie parisis, ajoute un grand prix à cette publication, terminée et parfaitement complétée par quatre tables: 1° des noms géographiques; 2° des noms de personnes et des faits; 3° des noms étrangers et de ceux qui appartiennent à la basse latinité; 4° des mots de la langue vulgaire, en tout 153 pages.

„*L'histoire littéraire de la France* touche à la fin d'une de ses plus fécondes époques, savoir: les XIIe et XIIIe siècles. Les œuvres de la langue nationale avaient commencé à faire disparaître les écrits en langue latine dans le XXIIe volume, et ils continuent de même dans le XXIIIe, dont trente-trois feuilles viennent encore d'être imprimées, et qui atteint aujourd'hui la 704e page. La copie entière a été remise depuis longtemps à l'imprimeur; le volume ne peut manquer de paraître dans les premiers mois de l'année prochaine.

„La collection des papyrus égyptiens du Louvre, que notre savant et regrettable confrère Letronne avait rassemblés, transcrits et expliqués en partie, est rentrée en voie de publication par les soins d'un excellent helléniste, notre confrère, aidé des conseils de deux illustres vétérans de cette Académie, membres de la commission des travaux littéraires. La planche 18e des fac-similé est en épreuve et la 19e dessinée; la copie du texte, des traductions, commentaires et annotations a été mise en ordre et corrigée avec habileté autant qu'avec une réserve respectueuse pour la rédaction de l'auteur, et sans addition étrangère, même dans les parties inachevées. Cette collection formera le second volume du tome XVIIIe des Notices et Extraits de manuscrits.

„La double série orientale et la série grecque des *Historiens des croisades* ont souffert encore des mêmes obstacles dont j'avais

le regret de vous instruire dans les rapports précédents. Les éditeurs se proposent de faire leurs efforts pour réparer ce ralentissement involontaire.

„Ceux des *Historiens occidentaux* se plaignent de n'être pas secondés par l'imprimerie. Le nombre des feuilles tirées s'est accru de deux seulement; ils en ont rendu vingt-deux bonnes à tirer depuis trois mois. Le second volume de cette série est parvenu ainsi en épreuves définitivement revues à la cent quarante-deuxième feuille, 568 pages.

„Le tiers de la copie du volume suivant est déjà prêt.

„Le tome VIIe de la *Table des chartes et diplômes* s'est augmenté de seize feuilles tirées ou bonnes à l'être et de huit autres en épreuves. On a terminé à peu près la copie du reste.

„Un des ouvrages qui se poursuivent le plus activement depuis plusieurs années, sans se produire encore au grand jour, est le *Recueil des chartes et diplômes* des rois carlovingiens et de ceux de la troisième race antérieurs au règne de Philippe-Auguste.

„On a copié pendant le semestre, soit à la Bibliothèque (fonds Doat), soit aux archives de l'Empire (layettes du trésor des chartes et différents cartulaires), soit aux archives du département d'Eure-et-Loire, 1,596 pièces.

„Un dépouillement de diverses bibliographies et des catalogues de l'institut a fourni une liste de cent trois ouvrages modernes, que n'indique point la nomenclature préparée pour la *Table chronologique*, et dans lesquels peuvent avoir été transcrites des chartes appartenant aux pays de l'ancienne Gaule; ils seront examinés.

„Les éditeurs approchent du terme de leur travail préparatoire et ils s'apprêtent à mettre sous presse dans quelque temps le volume qui se composera des actes de Pépin et de Charlemagne.

„On continue d'imprimer le Ve volume de la première série des *Mémoires de savants étrangers* (sujets divers d'érudition); il y a cinq feuilles de tirées, quinze autres ne tarderont pas à l'être."

Einen Bericht über die neuen Publicationen der Geſellſchaft de l'histoire de France enthält Nummer 27 des Athenäum. Danach ſind unter der Preſſe: der zweite Band der Mémoires de Molé (der erſte iſt in dieſem Jahre unter dem Titel erſchienen: Mémoires de Mathieu Molé, procureur général, premier président au parlement de Paris

et garde des sceaux de France *, publiés par la Société de l'histoire de France, sous les auspices de M. le comte Molé, l'un de ses membres, par Aimé Champollion-Figeac; Memoiren im eigentlichen Sinne enthält dieſer Band nicht, ſondern allerlei Actenſtücke, chronologiſch geordnet, ohne Verbindung unter einander, und die Perſon des Präſidenten mehr oder weniger betreffend, alſo vielmehr das, was als pièces justificatives Biographieen, eigentlichen Memoiren und andern Geſchichtswerken pflegt beigegeben zu werden), der erſte Band der Chroniques de Charles VII et de Louis XI von Thomas Baſin, edirt von M. J. Quicherat; die Memoiren von Beauvais-Nangis, herausgegeben von M. Monmerqué. Von der Herausgabe von Froiſſart, die ſeit zwanzig Jahren verſprochen und erwartet iſt, abgeſehen, ſtehen folgende Publicationen für das Jahr 1856 bevor: Ein Auszug aus den Chroniques anglo-françaises de Jean de Waurin, beſorgt von Mlle. Dupont; eine vollſtändige Sammlung der opera minora des Grégoire de Tours (Gloria Martyrum, Gloria Confessorum, Vitæ patrum, De virtutibus S. Martini etc.), von M. Douët d'Arcq. Vorläufig aufgeſchoben iſt der Druck einer Auswahl von Lettres de rémission ou de grâce émanant du pouvoir royal; ebenſo die von M. de Montalembert beantragte Edition der Mémoires de Saint-Simon mit Noten. ** Aus demſelben Berichte erfahren wir, daß 1854 die Geſellſchaft 331 Mitglieder zählte, die 9930 Franken Beitrag zahlten; 4256 Fr ſind für verkaufte Werke eingegangen; von den Publicationen der letzten Jahre ſind einige bereits erſchöpft, oder nahe daran: Comptes de l'argenterie des rois de France, Mémoires de Cossiac, *Journal d'un bourgeois de Paris sous François Ier*, Grégoire de Tours, Mémoires de l'avocat Barbier. ***

Unter den Auſpicien des Unterrichtsminiſteriums und des comité

---

* Molé ſpielte zur Zeit der Fronde eine große Rolle durch ſeine fortwährenden Kämpfe gegen den Hof, Condé, Retz; letzterer ſagt von ihm: si ce n'était une espèce de blasphème de dire qu'il y a quelqu'un dans notre siècle plus intrépide que le grand Gustave et M. le prince, je dirois que ça été M. Molé.

** Das Originalmanuſcript dieſer Memoiren iſt länger als ein halbes Jahrhundert Eigenthum des Staates geweſen und dann von Ludwig XVIII. der Familie des Verfaſſers zurückgegeben. Das Athenäum bemerkt mit Bezug auf die beantragte Herausgabe: il serait à craindre que la Société ne laissât pas complètement libre dans ses jugements et ses commentaires l'éditeur qu'elle aurait choisi.

*** Von den letztgenannten Memoiren erſcheint 1856 bei Charpentier eine neue Ausgabe, und zwar vollſtändig, mit allen Stellen que — wie das Ath. ſagt — par une pruderie malentendue, la Société avait cru devoir supprimer ou altérer.

de la langue, de l'histoire et des arts de la France ſind wichtige Arbeiten in der letzten Zeit zu Tage gefördert. Wir erwähnen hier die Fortſetzung der Collection de documents inédits sur l'histoire de France, deren erſte série (politiſche Geſchichte) mit den Mémoires militaires relatifs à la succession d'Espagne beginnt. Hiervon iſt der 9te Band vollendet, unter dem Titel: Mémoires militaires relatifs à la succession d'Espagne sous Louis XIV, extraits de la correspondance de la cour et des généraux, rédigés au dépôt de la guerre, de 1765 à 1788, sous la direction du général de Vault, mort en 1799, et publiés, avec le concours du ministre de la guerre, par le ministre de l'instruction publique. In der Generalſitzung des Comité am 9. Juli iſt der Antrag des M. de Laborde, ein Mitglied mit der Sammlung der Inſchriften des Mittelalters zu beauftragen, angenommen, und M. de Guilhermy von der Verſammlung erſucht, ſich dieſer wichtigen Aufgabe zu unterziehen. Die Sammlung ſoll die Fortſetzung der von M. L. Renier beſorgten bilden, die nach dem Beſchluß des Miniſters vom 11. October 1854 unter dem Titel: Recueil général des inscriptions romaines de la Gaule in einem großen Quartbande erſcheint und folgende Unterabtheilungen enthält: Inscriptions des Alpes maritimes, Inscriptions de la Gaule narbonnaise, Inscriptions des trois provinces de la Gaule: Lyonnaise, Aquitaine et Belgique. In der Sitzung der hiſtoriſchen Section des Comité am 19. Februar zeigte M. Berger de Xivrey an, daß von den Lettres de Henri IV das Manuſcript des 7ten Bandes der Druckerei übergeben iſt, und dieſer im Laufe des Jahres 1855 vollendet ſein wird. Die in den Departements beſtehenden Vereine für Geſchichte und Archäologie ſind unermüdlich thätig, immer neue Quellen aufzuſuchen, um über die Vergangenheit jedes einzelnen Theiles des Landes Aufſchlüſſe zu gewinnen, und durch die hiſtoriſche Erforſchung der localen Verhältniſſe zur Erkenntniß des Ganzen beizutragen, ſo wie das Provinzielle in ſeiner Eigenthümlichkeit und Beſonderheit zu faſſen. Von den Memoiren de la Société archéologique de l'Orléanais hat die jüngſte Zeit den dritten Theil gebracht: Lettres des rois de France, des reines, princes et hauts personnages du royaume aux évêque, chapitre, gouverneur, bailli, maire, échevins etc. de Chartres, publiés par Lucien Merlet. Dieſe Sammlung iſt äußerſt werthvoll, ſofern ſie über manche Partieen der franzöſiſchen Geſchichte ein helles Licht wirft. Die Zeit der Religionskriege bietet in dem Werke eine Menge intereſſanter Schriftſtücke, unter denen z. B. verſchiedene Briefe von Karl IX. ſich

befinden. * Auch die Geſchichte der Bürgerkriege unter Ludwig XIII. und der Kämpfe der Fronde erhält wichtige Belege. Ungleich unbedeutender iſt der jetzt veröffentlichte erſte Theil des dritten Bandes der Mémoires de la Société d'histoire et d'archéologie de Chalons-sur-Saône. Der archäologiſche Verein in Touraine hat den 6ten Band ſeiner Memoiren vollendet, der wie alle vorhergehenden viel Vortreffliches bringt. Das Bulletin de la société des sciences, belles-lettres et arts du département du Var, séant à Toulon, 21ſter und 22ſter Jahrgang, 1853 bis 1855, beweiſt, was für ein weites Feld die Provence den hiſtoriſchen Unterſuchungen bietet. Die alten localen Geſchichtsſchreiber, Noſtradamus, Bouche, Papon, Gaufredi bedürfen der Ergänzung und vielfach auch der Berichtigung, und der Verein von Toulon hat das Verdienſt, erfolgreich zur Vervollſtändigung der Geſchichte des ſo wichtigen Theils Frankreichs, dem Römer ſowohl als Saracenen tiefe Spuren eingedrückt haben, beizutragen. In den drei Bänden, die jetzt vorliegen, ſind beſonders die Aufſätze von M. Henry hervorzuheben: Deux évêques à Toulon (eine Studie über eine Epiſode des großen Schisma des 14ten Jahrhunderts), sur les mages de Provence (d. h. über eine Art Collecte, die ſonſt im Monat Mai veranſtaltet wurde), sur la fortification de Toulon sous Henri IV; — sur Toulon pendant les troubles de la Fronde (1649 bis 1653).

Unter den Vereinen der Departements nimmt der des antiquaires de Picardie einen erſten Rang ein; er edirt ausgezeichnete Memoiren, ungedruckte Documente, ein monatliches Bülletin, und unterſtützt und ermuthigt hiſtoriſche Unternehmen, ſo wie archäologiſche Beſtrebungen jeder Art. Von den ungedruckten Urkunden erwähnen wir die Coutumes du bailliage d'Amiens, von M. Bouthors; die Introduction à l'histoire de la Picardie, von Dom Grenier; die Histoire du comté de Beaumont, von Douet Darcq. In Dunkerque hat ſich ein comité flamand de France gebildet, deſſen Zweck nach Artikel 2 der Statuten iſt: l'étude de la littérature flamande, la recherche et la conservation des documents historiques en langue flamande. Nach einer

* Einer iſt an dem Tage des Attentats auf Coligny, 1572 den 22. Auguſt, geſchrieben, ein anderer am Sanct-Bartholomäustage ſelbſt, in welchem der König das Gemetzel darſtellt: »comme une grande et lamentable sédition . . . mue avec telle force qu'il n'a esté possible d'y apporter le remède tel que l'on eust pu désirer . . . estant advenue par la querelle particulière qui est dès longtemps entre ces deux maisons (Guiſe und Châtillon). In einem dritten Briefe wirft Karl die Maske ab.

Existenz von acht Monaten hat dieser Verein bereits einen Band von mehr als 300 Seiten veröffentlicht: Annales du comité flamand de France. Der Theil Frankreichs, dem der Verein angehört, zeigt recht deutlich, mit welcher Zähigkeit alte Gebräuche, locale Traditionen, Tracht und Sprache sich trotz politischer Gleichförmigkeit eines Landes in einzelnen Theilen zu behaupten vermögen, und wie langsam und beschwerlich das Werk der Assimilation und Uniformirung da ist, wo sprachlich und sittlich geschiedene Elemente politisch zusammengeworfen sind. So lebt das Flämische in seiner ganzen Kraft noch in zwei Kreisen des Departements des Nordens, in denen von Dunkerque und von Hazebrouck, und das Verdienst des entstandenen Vereins um Litteratur und Geschichte kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Die Académie impériale de Reims hat 1854 die Histoire de l'Eglise de Reims von Flodoart edirt und wird bald auch dessen Chronique erscheinen lassen. Flodoart wurde 894 zu Epernay geboren; er ist also einer der ältesten Geschichtsschreiber Frankreichs und der älteste der Champagne. Er nahm an den Ereignissen seiner Zeit so thätigen Antheil, daß er wichtige historische Documente hinterlassen konnte, doch gibt er nicht bloß seine Memoiren, sondern sein Werk geht bis zur Gründung der Stadt Reims zurück. Hinzugefügt ist von der Akademie die Uebersetzung von M. Lejeune, die der von Guizot in seiner Collection des mémoires relatifs à l'histoire de France vorgezogen wird.

Es ist bis jetzt versucht, die Thätigkeit Frankreichs auf dem Felde der Historiographie in den letzten Monaten im Allgemeinen so weit zu charakterisiren, als sie als eine gemeinsame, als die von Vereinen und Instituten erscheint. Indem wir zu den Werken übergehen, die mehr oder weniger außerhalb jener Gemeinsamkeit geschaffen sind, erwähnen wir die vorweg, die nur Fortsetzungen oder neue Auflagen früherer sind. Von dem Recueil des historiens des Gaules et de la France ist der 21ste Band angezeigt, der die zweite Lieferung der Denkmäler der Regierungen des heiligen Ludwig, Philipps des Kühnen, Philipps des Schönen, Ludwigs X., Philipps V. und Karls IV. enthält, herausgegeben von MM. Guigniaut und de Wailly. Noch dem verflossenen Jahre gehört an: Annales archéologiques, publiées par Didron aîné, secrétaire de l'ancien comité historique des arts et monuments. Tome XIII. Der Band enthält 31 Aufsätze von verschiedenen Verfassern, von Didron, von M. le baron de Boisin (über den Dom zu Trier), von M. Feydeau (le Deuil au moyen âge), M. F. Clément (la Poésie latine au moyen âge), M. l'abbé Sagette (Mission de l'art chrétien), M. Reichensperger (l'art et l'archéologie en Alle-

magne), Guilhermy (sur les salles de la renaissance du Musée de sculpture du Louvre), etc. Alſo keine politiſche Geſchichte, ſondern Kunſt-, Sitten- und Litteraturgeſchichte. Die Aufſätze zum Theil vortrefflich, faſt alle inhaltsreich. Aber wenn auch die Verfaſſer nicht ſämmtlich denſelben Standpunct der Anſchauung mit gleicher Entſchiedenheit einnehmen, ſondern mannigfache Abſtufungen in der Schätzung des Mittelalters ſichtbar ſind, ſo waltet doch die Auffaſſung des Mittelalters als der Zeit der idealen Vollkommenheit nach allen Seiten hin* vor, und demnach die der jetzigen Zeit ſeit der Renaiſſance als der eines tiefen Verfalls.

Die Tendenz des Ganzen erhellt aus dem Aufſatze des M. F. Clément über die lateiniſche Poeſie im Mittelalter, in dem gerade ebenſo argumentirt wird, wie in dem bekannten Ver rongeur des Abts Gaume.** „Pourquoi s'obstiner, heißt es daſelbſt, à consacrer les fraîches années de notre jeunesse à des idées qui ne doivent plus revivre, à sacrifier sur l'autel démoli des faux dieux les prémices de notre imagination, à apprendre fort imparfaitement, quoi qu'on fasse, une forme qui sied si mal au fond des idées chrétiennes? .... Les voyages des apôtres ne sont-ils pas plus intéressants que ceux de l'astucieux Ulysse ou que l'itinéraire d'un Enée, sensible, il est vrai, mais peu spirituel? Et sainte Agnès, sainte Catherine, sainte Eulalie ne sont-elles pas plus dignes d'exciter notre admiration par leur grâce, leur beauté, leur esprit, leur extrême jeunesse, que Didon par la maturité de ses charmes, et que la jeune Glycère par ses manières de quartier latin? ... Laissons donc le paganisme dans sa tombe; il est mort et bien mort.“ ... Im auffallenden Widerſpruch ſteht damit: „Les poëtes du moyen âge ... savaient toutes ces choses (nämlich die alte Poeſie und ihre Regeln) mieux qu'on ne les sait de nos jours. ... La poésie ancienne (nämlich dieſe für die jetzige Generation ſo gefährliche Poeſie) leur était tellement familière qu'elle coulait comme de source de leur plume... Nous omettrons Fortunat, saint Colomban, Alcuin, Théodulphe, Raban Maur, saint Notker, Odon de Cluny, Hroswitha, cette reli-

---

* Selbſt die Küche wird geprieſen: »Sublime dans ses œuvres d'art, ſagt der Verfaſſer, wo von den Mahlzeiten des dreizehnten Jahrhunderts die Rede iſt, le moyen âge ne pouvait être médiocre dans les choses ordinaires de la vie.«

** Die Ideen dieſes Mannes, der ſo ungeheure Kämpfe durch ſeine Angriffe gegen das claſſiſche Alterthum, durch ſeine Warnungen vor dem Studium desſelben in den Schulen anregte, ſind wohl den Leſern der Revue bekannt.

gieuse extraordinaire, dont les comédies si heureusement publiées et traduites par M. Magnin nous ont beaucoup plus diverti que le Phormion et l'Andrienne de Térence. Après huit années dans un collége, un écolier explique péniblement Térence: notre religieuse de Gandersheim le savait par cœur.“ Von dieſem Buche iſt ein weiter Sprung zu dem nächſten, das wir erwähnen.

Als eine neue Auflage kann das Werk des berühmten blinden („die Geſchichte hat auch ihren Homer“) Auguſtin Thierry angeſehen werden: Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du Tiers-État. Wir führen, unſerm Plane zuwider, nach dem nur die Erſcheinungen der letzten Monate erwähnt werden ſollen, das Buch hier an, obgleich es ſchon dem Jahre 1853 angehört, weil in der That der große Hiſtoriker mit dieſem neuen Producte ſeiner Thätigkeit ſeinem wiſſenſchaftlichen Wirken die Krone aufgeſetzt und alle Forſchungen, denen er ſein ganzes Leben gewidmet, zum Abſchluß gebracht hat. Dasſelbe war bereits, einige Verbeſſerungen und Zuſätze abgerechnet, 1850 mit dem erſten Bande des Recueil des Monaments inédits de l'histoire du Tiers-État erſchienen, als introduction dazu. Mit dieſer Sammlung von ungedruckten Denkmälern der Geſchichte des Tiers-État war Thierry 1836 von Guizot, dem damaligen Unterrichtsminiſter, beauftragt; unvorhergeſehene Schwierigkeiten und der Geſundheitszuſtand verzögerten das Erſcheinen bis 1850. Der beſondere Abdruck des Essai enthält zugleich ein Tableau de l'ancienne France municipale, das die Vorrede des zweiten Bandes des Recueil bildet, ferner Monographie de la constitution communale d'Amiens, aus dem erſten Bande des Recueil. Den Schluß machen drei appendices: plan d'une collection générale des monuments inédits de l'histoire du tiers-état; liste des députés du tiers-état aux états généraux de 1484, 1560, 1576, 1588, 1593, 1614; cahier du village de Blaigny pour les états généraux de 1576. Die dritte Auflage der Historiettes von Tallement des Réaux (tome III), und zwar entièrement revue sur le manuscrit original et disposée dans un nouvel ordre, par MM. de Monmerqué et Paulin-Paris verdanken wir ebenfalls der letzten Zeit. Die zweite Auflage iſt vom Jahre 1840, die erſte von 1834. Aus der vorausgeſchickten notice sur Tallement des Réaux, sur sa famille, et sur ses mémoires nehmen wir folgende Stellen heraus: Les Historiettes de Tallement des Réaux * sont le seul de ses ouvrages qui nous soit parvenu. ** Il vivait

* Geboren gegen 1619 zu La Rochelle.

** Dieſe Notiz iſt vom Jahre 1836; ſpäter hat man Einzelnes vom Autor aufgefunden, z. B. einen Commentar zu Voiture.

au milieu de plusieurs sociétés tout-à-fait distinctes; la principale était celle de l'hôtel de Rambouillet. Ami de la marquise ..... il la voyait entourée de tout ce que la noblesse et les lettres offraient de plus illustre et de plus renommé..... De ce cercle brillant, mélange de grandeur et de *préciosité*, Tallement descendait à celui des financiers et de la riche bourgeoisie... Bourgeois lui-même, et jaloux des prérogatives que donnait alors une naissance qui n'est pas toujours la compagne du mérite, des Réaux ne put se défendre de mêler à ses observations une teinte de dénigrement et de malignité, et il mit une sorte de complaisance, à signaler les vices des grands, et à les placer à son niveau; le même motif le conduisit à faire ressortir des familles obscures, et révéler l'origine de gens, partis de bas, que la fortune avait favorisés... Écrivant sous ces influences, des Réaux a peint beaucoup de choses telles qu'elles étaient; mais, entraîné par ses préventions, il lui est fréquemment arrivé de charger le tableau. Souvent aussi, par le travers d'une imagination déréglée, ses regards se sont arrêtés de préférence sur le côté licencieux de la société.... C'est surtout la bourgeoisie que Tallement a dessinée d'après nature, cette classe que nous connaissions à peine par quelques traits épars dans les correspondances, dans les Mémoires du temps et dans les comédies de Molière. Wir bemerken noch, daß nach dem erſten Erſcheinen der Historiettes (1834) die Aechtheit oft bezweifelt worden iſt, ſicherlich aber mit Unrecht. Eine andere Frage iſt, wie weit man ſich auf das in ihnen Mitgetheilte verlaſſen darf In einer neuen Auflage, der vierten, in einem bequemern Formate als die frühern, mit einer notice historique von J. Janin und einer table analytique von Bruguière iſt die Histoire des Français des divers états ou Histoire de France aux cinq derniers siècles von A. A. Monteil erſchienen, das bekannte Buch, das in der Weiſe des Anacharſis von Barthelemy geſchrieben iſt, ſo daß z. B. das vierzehnte Jahrhundert uns in den Briefen eines Mönches, das fünfzehnte in den Selbſtbiographieen einiger Perſonen verſchiedener Stände geſchildert wird, von denen jeder der unglücklichſte zu ſein behauptet. Monteil iſt ein unendlich viel wiſſender Gelehrter, deſſen Werk als Darſtellung des franzöſiſchen Privatlebens unſchätzbar iſt, der aber die Vergangenheit nicht überall rein objectiv auffaßt, ſondern in ſie die Vorſtellungen ſeiner Zeit hineinträgt. Die Jahre 1853 und 1854 brachten von den Récits de l'histoire de France, von Courgeon, die beiden erſten Bände, la Gaule indépendante et la Gaule romaine, les Mérovingiens, die großen Beifall in Frankreich

gefunden haben: ob das Werk, das für die Jugend geschrieben, aber auch ohne diese Rücksicht werthvoll ist und die neuesten Resultate der Wissenschaft in anmuthiger Form bietet und das außer den beiden genannten Theilen noch enthalten soll: les Carlovingiens, les Capétiens directs, les Valois, les Bourbons jusqu'à la révolution de 1789, seitdem weiter gediehen ist, können wir nicht angeben. Zu den in diesem Jahre fortgesetzten Werken gehört endlich: Journal du Marquis de Dangeau *, publié en entier pour la première fois, par MM. Soulié, Dussieux, de Cheunevières, Mantz, de Montaiglon, avec les additions inédites du duc de Saint-Simon, wovon der fünfte Band vorliegt.

Die folgenden historischen Sachen, die der letzten Zeit als ganz neu angehören, ordnen wir nach dem behandelten Stoffe. Ueber die verschiedensten Gegenstände verbreitet sich: Nouvelles études historiques et littéraires, par M. Cuvillier-Fleury. Der erste Theil enthält: Dante, les six femmes de Henri VIII, la retraite de Charles-Quint; der zweite: Daniel de Cosnac, Mme Maintenon à Saint-Cyr, Tallement des Réaux, Mme de Sablé et Mme de Longueville, le chanoine François Maucroix, un Autographe de Mme de Sévigné; der dritte: l'Empereur Napoléon et le roi Joseph, le Maréchal Soult, le Général Marbot, le Duc d'Elchingen; der vierte: le Monde, le Théâtre et le Roman, M. le docteur Véron. Am weitesten zurück hinsichtlich des Stoffes geht unter den Sachen, die wir von den die französische Geschichte überhaupt behandelnden anzuführen haben: Vie de Jeanne d'Arc, par A. Desjardins. Die société de l'histoire de France hatte durch M. Jules Quicherat ein Werk von hohem Interesse erscheinen lassen (1841 bis 1849): Procès de condamnation et de réhablitation de Jeanne d'Arc, dite la Pucelle, publiés, pour la première fois, d'après les manuscrits de la bibliathèque royale, suivis de tous les documents historiques qu'on a pu réunir, et accompagnés de notes et d'éclaircissements, in fünf Bänden. Um diese ausgedehnte, umfassende Benedictinerarbeit dem Publicum zugänglicher zu machen, hat M. Desjardins in einem kleinern Umfange die Hauptresultate der neuesten Forschungen zusammengestellt. Das Buch ist sehr lesenswerth, wenn es auch schwer ist, den Standpunct des Verfassers zu theilen. Er faßt die Jungfrau als eine Heilige im katholischen Sinne des Wortes und beurtheilt das gegen sie angewandte Verfahren ganz von den Vorstellungen unserer Zeit aus, und so, als ob der Nimbus, von dem uns jezt die Jungfrau immer

* Des bekannten Adjutanten Ludwigs XIV., Gouverneurs von Touraine u. s. w.

umſtrahlt erſcheint, ſchon zu ihren Lebzeiten ſie zu einem Weſen höherer Art erhoben hätte. Wir geben gern zu, daß ihre Richter, von Parteinahme weggeriſſen, Formverletzungen und Ungerechtigkeiten ſich haben zu Schulden kommen laſſen; aber es iſt auch zu bedenken, daß ſie im Geiſte ihrer Zeit handelten, wenn ſie die wirklich heterodoxe Angeklagte mit den der Kirche zu Gebote ſtehenden Mitteln verfolgten. Daß die Jungfrau nicht kirchlich gläubig war, daß ſie als eine Art Schwarmgeiſt den Verdacht der Irrgläubigkeit erwecken mußte, beweiſen gerade die von der Gegenwart aufgefundenen Urkunden. Ueber die Offenbarungen, um Einzelnes aus den Verhören (vom 21. Februar bis 3. März 1431) anzuführen, die dem Könige beim erſten Zuſammentreffen mit der Jungfrau zur Beglaubigung ihrer Sendung geſchehen ſein ſollten, war ſie nicht zu vermögen, ſich auszulaſſen. Was ſie endlich ſagte, war dunkel und geheimnißvoll. Sie ſprach von einem Engel, der dem Könige eine goldene Krone gebracht hätte, mit welcher ſie dann wieder auf eine unverſtändliche Weiſe die zu Rheims zur Krönung verfertigte zu meinen ſchien. Ueber den geheimnißvollen Umgang mit Engeln und Heiligen ſagte ſie aus: Der Erzengel Michael, die heilige Katharina, die heilige Margaretha erſchienen ihr oft; ſie habe für die ihr zu Theil werdenden Stimmen die tiefſte Ehrfurcht; ſie glaube daran, wie an Gott und an den Herrn Jeſus; ſie wären unfehlbar und täuſchten nie; ſie wären immer vorher gegen das geweſen, was unglücklich abgelaufen wäre, wie gegen den Angriff auf Paris; ſie tröſteten und ermuthigten ſie immer noch, riethen ihr die Antworten und verkündeten, daß die Engländer würden aus dem Lande gejagt werden. Die Stimmen redeten ſie an: „Jungfrau Johanna, Tochter Gottes!“ Einem Jahrhundert ſpäter gehört der Stoff an von: François Ier et sa cour, von B. Hauréau, wovon eine anonyme Ausgabe ſchon vor einem Jahre veröffentlicht war, die ſchnellen Abſatz gefunden hat und nun faſt ganz umgearbeitet, mit dem Namen des Verfaſſers auf dem Titel, dem Publicum übergeben iſt. Nicht nur der gebildete Leſer überhaupt, ſondern auch der Hiſtoriker von Fach lieſt dieß Buch mit Intereſſe, da der Verfaſſer das berühmte journal d'un bourgeois de Paris, mehrere Manuſcripte der kaiſerlichen Bibliothek, beſonders aber eine höchſt merkwürdige Chronik aus der Regierung des Königs Franz benutzt hat, die noch ihres Herausgebers harrt. Um mehr als ein Jahrhundert rücken wir weiter durch: Chalais ou une Conspiration sous Richelieu, von L. Grégoire, ein Buch von nur 82 Seiten, das aber einen tiefen Blick in die Zeit des Cardinals werfen läßt. Der Sturz des großen Staatsmannes, vielleicht ſelbſt die Abſetzung des Königs waren das Ziel der von Chalais angezettelten Intriguen. Die

Verſchwörung wurde entdeckt, das Haupt wanderte auf's Schaffot. Mit dem Eintritt in die Regierung des Königs Ludwig XIV. werden die anzuführenden Arbeiten der Hiſtoriographie zahlreicher. Dahin gehören die Mémoires de Mme de Motteville, edirt in vier Bänden von M. F. Riaux. M. Sainte-Beuve hat einen intereſſanten Aufſatz über die Verfaſſerin vorausgeſchickt. Die Hauptfigur, um welche die Erzählung ſich abrollt, iſt die Königin Anna von Oeſterreich; die Erzählerin, Kammerfrau und Vertraute der Königin, tritt nicht mit dem Anſpruch auf, Politik und Geſchichte zu treiben, ſondern erzählt einfach, was ſie erlebt. Charakteriſtiſch iſt, daß, als das Jahr 1723 zum erſten Male die Memoiren brachte, die Journaliſten und Kritiker bei allem Lobe, das ſie dem Tone der Aufrichtigkeit und Freimüthigkeit ſpendeten, über das Quantum kleinlicher Details und geringfügiger Thatſachen klagten. So urtheilte auch Voltaire. Auf die Zeit, bei der wir jetzt ſtehen, bezieht ſich ferner Madame de Sablé, Études sur les femmes illustres et la société du XVIIe siècle, von M. Victor Couſin. Der Name des Verfaſſers bürgt für den Werth der Studien, und in der That fühlt man ſich bei der Lectüre ſo wiſſenſchaftlich befriedigt, wie anmuthig unterhalten. Reichhaltige Darſtellung, die Fülle ſcharfer Beobachtungen, treffender Bemerkungen und intereſſanter Facten feſſeln von Anfang an. Man wundert ſich freilich über den Titel, da Mad. de Sablé in dem Ganzen nur eine untergeordnete Rolle ſpielt und gegen Mad. de Longueville (über deren Jugend das erſte Werk der Studien geſchrieben iſt, 1853) zurücktritt. Uebrigens iſt auch für den Litteraturhiſtoriker manches Neue und Belehrende berührt. Wie ſchon das Werk über Mad. de Longueville das hôtel de Rambouillet, die précieuses, Corneille und Voiture uns näher kennen lehrte, ſo dieſes zweite La Rochefoucauld, Pascal u. ſ. w. Wir erfahren auch, daß Mad. de Sablé ſelbſt Schriftſtellerin war; ſie hat über Erziehung der Kinder und über die Freundſchaft geſchrieben. Das Manuſcript der erſtern Schrift hat der Verf. nicht finden können, wohl aber das der zweiten. Pädagogik ſcheint viel in der Zeit des großen Jahrhunderts getrieben worden zu ſein; wenigſtens begegnet man hier und da Titeln und Fragmenten von Aufſätzen über Erziehung. So liegt uns z. B. von Vauquelin des Yveteaux eine jetzt zum erſten Male edirte Schrift vor, betitelt: L'institution du prince, geſchrieben 1643, als Ludwig XIII eben geſtorben war und Anna von Oeſterreich einen Erzieher für den jungen König ſuchte. Bei Anführung von Werken über die Longueville und die Sablé kann man nicht unterlaſſen, die von M. R. Cornut neulich edirten Confessions de Mad. de la Vallière repentante écrites par elle-même et corrigées par Bossuet avec un commentaire historique et littéraire zu

erwähnen. Im Alter von ſiebzehn Jahren, gracieuse et candide comme un ange, wie Mad. de Sévigné ſchreibt, kam Louiſe de la Vallière an den Hof des Königs Ludwig, als dieſer eben (1661) die Zügel der Regierung ergriffen hatte, und feſſelte ſein Herz mit einer Liebe, wie der Monarch nur deren fähig war und die von ihr mit gleicher Leidenſchaft erwiedert wurde. Seit dem Sommer 1667 mußte ſie ihre Stelle im Herzen des Königs an eine andere, Mad. de Montespan, abtreten. Faſt ſieben Jahre ertrug ſie die Zurückſetzung, die Demüthigung, die innere Verſtoßung, bis eine ſchwere Krankheit ſie dem Tode nahe brachte. Vom Lager der Sünderin erhob ſich die reuige Chriſtin, die die Eitelkeit ihres Lebens erkannt hatte und nun ihr ganzes Weſen dem Erlöſer hingab. Sie lieh ihren Empfindungen Ausdruck in den Réflexions sur la miséricorde de Dieu, bei deren Abfaſſung ihr nichts ferner lag, als der Gedanke, dieſelben zu veröffentlichen oder auch nur Jemandem mitzutheilen. „Sa modestie", heißt es in dem Vorworte der erſten Ausgabe von 1689, „et son humilité ne veulent pas qu'on la nomme, et elle n'aurait jamais permis qu'on publiât ces saintes Réflexions, si elle en avait été avertie, et si elles ne lui avaient été enlevées par une dame d'une grande vertu, qui aurait cru commettre une injustice de priver les fidèles d'un ouvrage qui peut être utile aux pécheurs qui veulent se convertir." Das Buch machte ungeheures Aufſehen. Bayle ſpricht 1684 ſchon von ſieben bis acht Editionen, die zu la Haye erſchienen. Vor einigen Jahren fand M. Damas-Hinard, damals Bibliothekar des Louvre, ein Exemplar vom Jahre 1688, in welchem der Rand überall mit Correcturen beſchrieben ſind, die den Ausdruck und Stil betreffen. Die Handſchrift iſt die des großen Boſſuet ſelbſt. M. R. Cornut hat die Reflexionen und außerdem die Briefe der Mad. de la Vallière unter dem Titel Confessions edirt; er hat dem urſprünglichen Texte einen zweiten beigefügt, der jene Correcturen enthält, außerdem aber einen ſehr wichtigen Commentar, der alle hiſtoriſchen Notizen ausführlich gibt, die zum Verſtändniß des Sündenbekenntniſſes nöthig ſind, ſo wie die Verbeſſerungen des großen Redners würdigt und insbeſondere oft gegen ſie den natürlichen, frei und ohne Zwang dem Herzen entſtrömenden Ausdruck des Originals in Schutz nimmt. In die erſte Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts führen die Mémoires du président Hénault, écrits par lui-même, recueillis et mis en ordre par son arrière-neveu, le baron de Vigan. Der Urenkel thut hier mehr einen Act der Pietät, als daß er der Geſchichte einen Dienſt erweist. Die Memoiren enthalten zu viel Gleichgültiges und tragen nicht das Gepräge einer letzten Bearbeitung. Wir gehen von da über zu Histoire du directoire de

la république française, par M. de Barante. Den Verfaſſer kennt jeder durch ſeine Geſchichte der Herzöge von Burgund; er iſt der philoſophiſchen Geſchichtsſchreibung eines Guizot gegenüber der echteſte, reinſte Repräſentant der deſcriptiven Schule. Sein neueſtes Werk ſteht auf der Höhe ſeines alten Rufes. Die Art der Darſtellung aber iſt nicht mehr ganz dieſelbe. Urtheile und Reflexionen miſchen ſich unter die Facten, und der Standpunct, von dem aus der Verfaſſer ſeinen Gegenſtand betrachtet, wird direct dem Leſer vorgeführt. Es hat das wohl weniger in einer veränderten Auffaſſung der Geſchichtsſchreibung, als in dem gewählten Stoffe ſeinen Grund. Näher unſerer Gegenwart rücken wir durch Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature par M. Villemain. Der uns vorliegende zweite Band gibt die Geſchichte der Hundert Tage.

Die Geſchichte einzelner Theile Frankreichs geben folgende Werke: Histoire d'Alsace, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, par X. Boyer. Histoire de Beaune, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, par M. Rossignol. Chronique de Guines et d'Ardre par Lambert, curé d'Ardre (918—1203); textes latin et français en regard; revue sur huit manuscrits, avec notes, cartes, glossaires et tables, par le marquis de Godefroy Menilglaise. Mélanges historiques et archéologiques sur la Bretagne, par A. de Barthélemy.

Nichtfranzöſiſcher Stoff: Charles-Quint, son abdication, son séjour et sa mort au monastère de Yuste, par M. Mignet. Im Jahre 1844 kaufte die franzöſiſche Regierung (Miniſterium Guizot) ein wichtiges Manuſcript. Don Thomas Gonzalez, der von Ferdinand VII. beauftragt worden war, das hiſtoriſche und politiſche Archiv Spaniens, welches in Folge der franzöſiſchen Invaſion 1808 nach Paris geſchafft, nach 1815 nach Simancas zurückgebracht war, zu ordnen, gewann durch die Urkunden eine tiefe Einſicht in die Regierung Karls V., deren Geſchichte von fremden und einheimiſchen Schriftſtellern vielfach entſtellt und in falſchem Lichte dargeſtellt war. Das Reſultat ſeiner Forſchungen war: Retiro, estancia y muerte del emperador Carlos Quinto en el monasterio de Yuste. Die hinzugefügte relacion historica documentada enthält Briefe des Kaiſers ſelbſt, ſeines Sohnes Philipp II., ſeiner Tochter Donna Juana, ſeines Majordomus, ſeines Secretärs, ſeines Arztes und anderer Perſonen, die ihn häufig beſuchten, u. ſ. w. Dieſes von Frankreich angekaufte Manuſcript, dann die ebenfalls wichtige, neu aufgefundene Documente enthaltenden Werke von Gachard, Generalarchivar des Königreichs Belgien, von Karl Lanz (Leipzig 1844 bis 1846), von Bucholtz (Wien 1831 bis 1838) u. ſ. w., endlich eine vor wenigen Jahren entdeckte Erzählung eines anonymen Mönches des Kloſters Yuſte ſind

die Quellen, woraus Mignet geſchöpft hat. Die Histoire du royaume des Deux-Siciles von Trégain iſt zwar nur ein Abriß, aber als klare, überſichtliche Darſtellung der verwickelten Geſchichte des Königreiches, das ſeit den Römern ſo mannigfach wechſelnden Schickſalen preisgegeben war, ſchätzenswerth. Die Tableaux d'histoire de la Suisse au XVIIIe siècle von Ch. Monnard ſind von der Kritik ſehr beifällig beſprochen. Lamartine hat durch ſeine Histoire de la Turquie das Verdienſt, durch die Form der Darſtellung ein größeres Publicum dem Stoffe zuzuwenden. Die 1827 zum erſten Male erſchienene Histoire du roi Jean Sobieski et du royaume de Pologne von Salvandy iſt in einer ganz umgearbeiteten Auflage vorhanden. Aus der Regierungsdruckerei zu Algier iſt hervorgegangen: Histoire des Berbères et des dynasties musulmanes de l'Afrique septentrionale, par Ibn-Khaldoun, traduite de l'arabe par M. le baron de Slane. Der Ueberſetzer wurde vor fünfzehn Jahren vom Kriegsminiſterium beauftragt, das Werk des arabiſchen Hiſtorikers (geb. 1332 zu Tunis) im Original und überſetzt herauszugeben. Der arabiſche Text iſt bereits 1847 bis 1851 edirt Auf Amerika beziehen ſich: Histoire de Washington et de la fondation de la république des États-Unis, par Cornélis de Witt, précédée d'une Étude historique sur Washington par M. Guizot. Histoire des États-Unis depuis les premiers essais de colonisation jusqu'à l'adoption de la constitution fédérale, par Ed. Laboulaye.

Kirchengeſchichte: Histoire générale de l'Église, par M. l'abbé J. M. E. Darras, 4 vol. Histoire du concile de Trente, par F. Bungener. An dieſer Stelle erwähnen wir auch: Recherches sur la numismatique judaïque, par M. F. de Saulcy. Zur Geſchichte der Pädagogik: De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple, par A. Schœffer. De l'instruction publique au moyen âge, par MM. Ch. Stallært et Th. van der Hæghen. Zur Litteraturgeſchichte: Histoire de la littérature française sous le gouvernement de juillet, par A. Nettement (früher erſchien von demſelben: Geſchichte der Litteratur unter der Reſtauration). Zu La France littéraire von Guérard (oder Dictionnaire bibliographique des savants, historiens et hommes de lettres de la France, ainsi que des littérateurs qui, à l'étranger, ont écrit en français, depuis 1700 jusqu'à 1826 inclusivement, accompagné de notices littéraires, historiques et bibliographiques, 10 vol.) iſt ein eilfter Band hinzugetreten unter dem Titel: Les écrivains pseudonymes et autres mystificateurs de la littérature française pendant les quatre derniers siècles, restitués à leur vrai noms. Avec des notes etc. Monographieen: La vie publique de Montaigne, étude biographique, par A.

Grün, archiviste de la couronne. Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions, par M. Charles Waddington. Petrus Ramus, der berühmte Profeſſor an der Pariſer Univerſität, erregte durch ſeine Institutiones dialecticæ und die Aristotelicæ animadversiones furchtbare Stürme. Weil er quanquam nicht = cancan, ſondern wie kouankouan ausſprach, mußte er vor den Verfolgungen der Sorbonne fliehen, ſeine Wohnung und ſeine Bibliothek der Plünderung preisgeben. Für die Orthographie des Franzöſiſchen trat er zum Theil in die Fußſtapfen von Meigret aus Lyon, der alles, was bloß an die Etymologie erinnerte, ausgemerzt und die Wörter ſo ausgeſchrieben haben wollte, wie man ſie ausſprach. Die Folge war, daß der Tod, den Ramus für ſeine religiöſe Ketzerei in der Bartholomäusnacht erlitt, ihm durch die von den Gegnern ſeiner linguiſtiſchen Ketzerei ihm zugefügten Qualen noch beſonders ſchrecklich gemacht wurde.

Erklärung der Redaction.

Indem auch mein Freund Kuhr von der Redaction der Pädagogischen Revue zurücktritt, wird die Entscheidung über die Zukunft des Blattes ganz in meine Hand gelegt. Ich fühle die Verantwortung dafür in ihrer ganzen Schwere. Durch das Ausscheiden des Herrn Schulrath Scheibert hat die Revue ihre Hauptstütze und nach vielen Seiten hin ihre bedeutendste Kraft verloren. Damit war mir der Gedanke nahe genug gelegt, das Journal mit diesem Jahrgange eingehen zu lassen. Von vielen und den achtbarsten Seiten her bin ich aufgefordert, die schon zum Entschluß gewordene Absicht aufzugeben. Diese Aufforderungen sind zum Theil so nachdrücklich gewesen und begleitet von so schätzenswerthen Anerbietungen, daß ich glaube, ihnen mich nicht entziehen zu dürfen. Ich erkläre mich also hiermit bereit und komme darin dem Wunsche des Herrn Verlegers entgegen,

die Pädagogische Revue fortzusetzen.

Ich rechne dabei auf die Gewinnung neuer Arbeitskräfte, und die verstärkte Thätigkeit der bisherigen Freunde und Mitarbeiter. Mein Streben wird es sein, dem Blatte im Wesentlichen seinen bisherigen Charakter zu erhalten. Mit Hülfe der alten und neuen Freunde der Revue wird dieß nach manchen Richtungen hin möglich sein; Ersatz für das, was wir nicht leisten können, wird durch Hervorhebung anderer zu bieten versucht werden. Das Weitere behalte ich mir zu sagen vor, und begnüge mich hier mit dem Versprechen, daß, soviel an mir ist, die Pädagogische Revue auch ferner ihren Titel rechtfertigen soll, und so gehe ich in Gottes Namen auf's Neue an die Arbeit.

In der geschäftlichen Leitung des Blattes werden seine Freunde keine Aenderung wahrnehmen. Ich bitte nach dieser Seite hin für mich nur um die alte Nachsicht und um neues Wohlwollen, zunächst für die Verzögerung des Decemberheftes, welche sie sich jetzt erklären werden. Das Januarheft wird in kürzester Frist erscheinen.

Stettin den 9. December 1855.

W. Langbein.

Inhalt des vierzigſten Bandes.

I. Abhandlungen.

	Seite
Das Geſetz über den mittleren Unterricht in Belgien. Hiſtoriſch und kritiſch behandelt von K. Arenz, Prof. am Athenäum in Maſtricht. Vierter Artikel: Die Mitwirkung des Clerus. Der Religionsunterricht. Artikel 8. Die Convention von Antwerpen	1— 25, 163—200
Die Tragödie. Von Dr. M Weishaupt, Profeſſor am Gymnaſium in Solothurn	26— 49
Ueber den Elementarunterricht in den alten Sprachen, zunächſt im Lateiniſchen. Von Profeſſor H. Schweizer in Zürich	81—105, 323—336
Das litterariſche Frankreich. Von Oberlehrer Dr. Roboleky in Stettin	245—256

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

K. von Raumer, Die deutſchen Univerſitäten. [Prof. Dr. Cramer in Stralſund.]	201—208
1. H. Thierſch, Ueber chriſtliches Familienleben. 2. Gieſebrecht, Drei Schulreden und ein Fragment. 3 J. Burow, Das Buch der Erziehung in Schule und Haus. 4. Die wirthſchaftliche Erziehung und Lebensaufgabe der Hausfrau. 5. Erzinger, Uebungsbeiſpiele aus dem Leben für das Leben. 6. Richter, Licht- und Schattenſeiten aller Berufsſtände. 7. Hecht, Was haben diejenigen, welche Pfarrer werden wollen, im Voraus zu bedenken? [W. Lgbn.]	257—262
1. Leutbecher, Amos Comnenius Lehrkunſt. 2. Bormann, Schulkunde. 3. Kellner, Pädagogiſche Mittheilungen. 4. Schnell, Die Schuldisciplin. 5. Mann, Naturwiſſenſchaftlich-pädagogiſche Briefe. 6. Hoyer, Warum und Weil. [W. Lgbn.]	263—265
1. Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts in den Kleinkinderſchulen zu Frankfurt a. M. 2. Die erſte Erziehung durch die Mutter nach Fr. Fröbels Grundſätzen. 3. Der Mittelſtand und die Mittelſchule. 4. Hellner, Tagebuch	265—267
Hausdörffer, Aphorismen über Gymnaſialbildung. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen]	337—343

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Saffer, Elementarbuch der hebr. Sprache. 2. Boſen, Anleitung zum Erlernen der hebr. Sprache. [Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.]	106—112
Rabbinowicz, Hebräiſche Grammatik. [Derſ.]	267
Kleinſchmidt, Der Unterricht im Griechiſchen bei acht Stunden in III mit Anabaſis und Odyſſee zu beginnen. [E. Köhler in Leipzig.]	112—115
Cobet, Commentationes philologicæ tres. [Director Dr. Campe in Greiffenberg.]	208—219

Seite

1. Dr. Schmidt, Elementarbuch der lat. Sprache.
2. Bonnell, Uebungsstücke zum Ueberſ. aus dem Lat.
3. Dr. Born, Lehrbuch der lat. Sprache für untere Claſſen.
4. Dr. Fritzſche, Erſtes Regel- und Uebungsbuch für das Ueberſetzen ins Lateiniſche.
5. Derſ., Deutſch-Lat. Ueberſetzungsbuch (Geſchichte Roms).
6. Dr. Lenz, Aufgaben zum Einüben der lat. Syntax.
7. Weiſe, Wörterbuch zu Arrians Anabaſis.
8. Dr. Freeſe, Aufg. zum Ueberſ. ins Griechiſche.
9. Dr. Mühlmann, Lat.-Deutſches Handwörterbuch. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 219—227

1. Gaupp, Lateiniſche Anthologie. 2. Schmidt und Beeskow, Uebungsſtücke zum Ueberſ. a. d. Deutſchen ins Lat. 3. Gedike (Beck), Lat. Leſebuch. [L.] . . . . . 235—236

Dr. Putſche, Lateiniſche Grammatik. [Dr. Köhler in Leipzig.] . 267—268

1. Ollendorf, Neue Methode ꝛc. 2. *Stieffelius*, La meilleure école de conversation. 4. Albrecht, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache. 5. Derſ., Franzöſiſche Grammatik. 6. Albrecht und Simon, Franz. Leſebuch für mittlere Claſſen. 7. Villatte, Lehr- und Leſebuch für die unterſte Stufe des franz. Unterr. 9. Riedel, Vorſchule zur franz. Grammatik. [Oberlehrer Dr. Robolsky in Stettin.] . . 115—116

3. Dr. Precht, El arte de conspirar.

8. H. v. Petit, Lehrgang zur Erlernung der ital. Sprache. [Derſ.] 115—116

Dr. Spieß und Berlet, Deutſche Schulgrammatik für höhere Schulen [Director Dr. Bach in Annaberg.] . . . . . 227—235

Heyſe, Fremdwörterbuch. [L.] 236

Regeln und Wörterverzeichniß für deutſche Rechtſchreibung. [Feldbauſch in Carlsruhe.] . . . . . 269—273

1. Ueberſicht der deutſchen Sprachl. mit deutſcher Namengebung. 2. Pflüger, Der Unterricht in der deutſchen Sprache. 3. Amelung, Lehrgang der deutſchen Sprache. 4. Otto, Lehrgang für den Mutterſprachunterricht in der Mittelclaſſe einer Bürgerſchule. 6. Brentano, Deutſche Grammatik und Stilübungen. 7. Sprachdenklehre. 8. Aufſatzlehre. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 273—280

L. K. Weigand, Friedrich Schmitthenners kurzes deutſches Wörterbuch. [Profeſſor Schweizer in Zürich.] . . . . . 343—345

II.

Dr. Philippſon, Die Israelitiſche Bibel. [Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] . . . . . 280—281

1. Phädrus von Dr. Jordan. 2. Von Dr. Hoffmann. 4. Von Seibt. 5. Von Dr. Siebelis. 6. Von Raſchig. 3. Cornelius Nepos von Dr. Köne. [Meinshauſen in Mühlhauſen.] . . . . . 50— 64

Bernhardy, Grundriß der röm. Litt. [Prof. H. Schweizer in Zürich] 281—290

1. Dr. Doberenz, Cæsaris commentt. de bello civ.
2. Dr. Siebelis, P. Ovid. Metam.
3. Dr. Koch, M. Tullii Ciceronis Tusc. dispp.
4. Dr. Rauck, M. T. Cic. Cato major.
5. Lat. Leſebuch für Anfänger (Erzählungen aus Herodot).
6. Reinhold, Corn. Nep. vitæ. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen. 292—294

Dr. *Bergk*, Poetæ lyrici Græci. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen.] 345—348

Dr. *Pauly*, Q. Horatius Flaccus . . . . . 348—350

1. Seinecke, Premières lectures franç. 2. Lutz, Franz. Leſebuch. 3. Bauernheim, Franzöſ. Leſebuch für Töchterſchulen. 4. Gräſer, Poésies de V. Hugo, de Lamartine, de Delavigne et de Béranger. 5. Schottky, Kurzer Leitfaden der engl. Litteratur. 6. Behnſch, Geſch. der engl. Sprache. [Oberl. Dr. Robolsky in Stettin.] . 117—120

Lüdecking, Franzöſiſches Leſebuch. 2ter Theil. [Buchner in Eiſenach.] 350—351

Seite

O. Schulze, Leitfaden zum Unterricht in der Geschichte der deutschen Nationallitteratur. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 290—291

1. Gräsſe, Leitfaden der allgemeinen Litteraturgeschichte. 2. Oltrogge, Deutsches Lesebuch. Neue Auswahl. 3. Stifter und Aprent, Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen. 4. Wagner, Lehren der Weisheit und Tugend. 5. Colshorn, Des Mägdleins Dichterwald. [Lgbn.] . . . . . 295—297

III.

1. Dietsch, Grundriß der allg. Geschichte.
2. Grasbof, Leitf. für den Unterricht in der allg. Weltgesch.
3. Dr. Spieß, Weltgeschichte in Biographieen.
4. Dr. Cauer, Geschichtstabellen.
5. Dr. Zeiß, Lehrb. der Gesch. des Mittelalters vom Standpunkte der Cultur.
6. Dr. Kröger, Norddeutsche Freiheits- und Heldenkämpfe.
7. Dr. Klopp, Deutsche Geschichtsbibliothek. [Director Dr. Campe in Greiffenberg]. . . . . 64— 80

Hahn, Der Fund von Lengerich. [Derſ.] . . . . . 121—122

Ebeling, Sieben Bücher französischer Geschichte. [Derſ.] . . 123—129

1. Lauer, System der griech. Mythologie.
2. Gerhard, Griechische Mythologie.
3. Preller, Griechische Mythologie
4. Braun, Griechische Götterlehre.
5. Derſ., Vorschule der Kunstmythologie.
6. Rinck, Die Religion der Hellenen. [Derſ.] . . . . . 129—146

1. Merschmann, Leitfaden zum Unterricht in der preuß. Geschichte.
2. Dr. Hahn, Gesch. des preuß. Vaterlandes. [Sievert in Stettin.] 146—151

1. Oeser, Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. Neu bearbeitet.
2. Dr. Nitzelnadel, Das Wissenswürdigste aus der Welt- u. Culturgesch.
3. Montanus, Die deutschen Volksfeste ꝛc.
4. Lichtenstein, Geschichte der Israeliten.
5. Uvermann und Voßnack, Geographie, Geschichte und Statistik des preußischen Staates
6. Dr. Große, Bilder aus den Jahren 1813—15.
7. Hocsch, Kurze brandenb. preuß. Geschichte.
8. Zimmermann, Weltgeschichte für gebildete Frauen und Jungfrauen.
9. Dr. Fritzsche, Tabellarische Uebersicht der allg. Geschichte.
10. Dr. Stacke, Erzählungen aus der neuern Geschichte in Biographieen. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 351—358

Dr. Herzfeld, Gesch. des Volks Israel. [Dr. Mühlberg in Mühlhausen. 359

V.

1. Gruber, Der Unterricht in der Planimetrie, ebenen Trigonometrie und Stereometrie.
2. Derſelbe, für Schüler.
3. Benz, Elemente der niedern Analysis.
4. Steffenhagen u. Heussi, Compendium der allg. Arithmetik.
5. Saß, Elementarische Einleitung in die allg. Arithmetik
6. Harms, Die erste Stufe des mathematischen Unterrichts in Aufgaben.
7. Derſ., Die erste Stufe ꝛc. Geometrische Aufgaben.
8. Berkhan, Zweihundert neue Lehrsätze der Geometrie.
9. Etienne, Versuch eines Cursus der Mathematik.
10. Königer, Die Grundlehren der niedern Meßkunde.
11. Großmann, Die Lehre von den Liniengebilden in der Ebene.
12. Gasser, Leitf. für den prakt. Unterricht in der Raumlehre.
13. Primer, Formenlehre.

Seite

14. Kauffmann, Curvenconſtructionen in 21 Vorlegebl.
15. Navier, Lehrb. der Diff.- und Integralrechnung, deutſch, von Th. Wittſtein. [Lgbn.] . . . . . 236—244
Dr. Franke, Lehrbuch der höh. Mathematik. [Dr. Zehfuß in Darmſtadt.] 297—300

VII.

Mouſſon, Die Gletſcher der Jetztzeit. [Rector Straub in Muri.] . 151—153
1. Embdt, Leitfaden der Naturgeſchichte für Mädchenſchulen.
2. Eichelberg, Method. Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeſchichte. 1. Zoologie. [Lgbn.] . . . . . 300—303
1. Dieſterweg, Populäre Himmelskunde.
2. Leypoldt, Die Himmelskunde.
3. v. Buttlar, Das Weſentlichſte der Sternkunde. [Langbein.] . 359—361

VIII.

1. Kloß, Die weibliche Turnkunſt. 2. Derſelbe, Neue Jahrb. für die Turnkunſt. [Lgbn.] . . . . . 304—306

IX.

1. W. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift.
2. Joach. Günther, Auslegung der bibl. Geſchichten für Lehrer in Kirche, Schule und Haus.
3. Fr. Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geſchichten erzähle.
4. Dr. Hollenberg, Hülfsbuch für den evang. Religionsunterricht in Gymnaſien.
5. Dr. A. Wippermann, Grundriß der Kirchengeſch. für evang. h. Schulen. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 381—388

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

III.

Zähringer, Leitfaden für den Unterricht im prakt. Rechnen. [Wulkow in Stettin.] . . . . . 153—155

IV.

E. Thiel, Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.] . . . . . 155—157

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Die richtige Paſſattheorie iſt zuerſt aufgeſtellt von Hadley 1735 und nicht von Halley 1686. Von Prof. Dr. Emsmann in Stettin . . . 158—162
Philologiſche Miscellen.
1. Roß, Alte Inſchriften.
2. Oekonomides, Inſchrift von Chaleion.
3. Ausgrabung am Heräum.
4. Homer der Zuſammenfüger.
5. Der alte Cato als Dichter.
6. Unſere Philologenverſammlungen. Licht und Schatten . . . 307—319
Erſtes und letztes Wort an den Herrn Dr. Robolsky in Stettin. Von Dr. W. Zimmermann 320
Erwiederung. Von Dr. Robolsky . . . . . 321—322
Das litterariſche Frankreich. Von Dr. Robolsky in Stettin. Zweiter Artikel: Geſchichte . . . . . 369—387
Erklärung der Redaction 388

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.

Einundvierzigster Band.

(Januar — December der zweiten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1855.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar. 1855.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Die drei Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854.

1. Regulativ für den Unterricht in den evangeliſchen Schullehrerſeminarien der Monarchie.

Den Schullehrerſeminarien der Monarchie iſt ſeit längerer Zeit, was die Auswahl, Ausdehnung und die Form des von ihnen zu ertheilenden Unterrichts ſo wie die Erzielung der für ihre Zöglinge nöthigen Unterrichtsfertigkeit betrifft, ein möglichſt freier Spielraum der Entwicklung geſtattet worden. Die Grundlage für dieſe Entwicklung war im Weſentlichen gegeben durch das für das evangeliſche Schullehrerſeminar in Mörs bei ſeiner Errichtung erlaſſene Reglement, welches ſich in Beckedorf's Jahrbüchern des preußiſchen Volksſchulweſens (1. Bd. 2. Aufl. Seite 152—179) abgedruckt findet.

Die in jener Weiſe für eine Vielſeitigkeit und eine gewiſſe Vollendung der Methode des Elementarunterrichts erzielten günſtigen Reſultate ſind in ihrer Bedeutung für das Schulweſen überhaupt nicht zu verkennen; auf der einen Seite machen ſie ſelbſt es aber eben ſo möglich, wie die aus der ſeitherigen mehr ſubjectiven Entwicklung der einzelnen Anſtalten für den Elementarunterricht des Volkes ſich ergebenden Schwankungen und Gefahren der Abirrung es auf der andern Seite mit Nachdruck fordern, daß für den Unterricht der Seminarien auf dem Grunde der gewonnenen Erfahrungen gemeinſame Normen aufgeſtellt werden, innerhalb deren jeder berechtigten Eigenthümlichkeit hinlänglicher Raum zur Weiterentwicklung und Weiterbildung verbleibt.

Die Aufſtellung ſolcher Normen iſt ſeit längerer Zeit theils durch eingeholte Gutachten der Provinzialbehörden, theils durch die Organiſation, welche neu eingerichteten Seminarien der Monarchie gegeben wurde, theils durch das erfolgreiche Arbeiten einzelner Seminarien und ihrer Lehrer auf verſchiedenen Gebieten des Unterrichts vorbereitet worden. Sie erſcheint gegenwärtig um ſo mehr geboten, als ſeit dem Erlaß des oben erwähnten Reglements auf den verſchiedenen Gebieten des Lebens in Wiſſenſchaft, Staat und Kirche tiefgreifende Entwicklungen ſtattgefunden haben, deren Einfluß auf den Volksunterricht und auf die Anforderungen an denſelben eine Feſtſtellung erheiſchen, durch welche Abgelebtes und Irriges ausgeſchieden wird, Berechtigtes zur Geltung und Geſtaltung gelangen kann.

Die confeſſionellen, provinziellen und ſonſtigen Beſonderheiten des Volkslebens ſprechen ebenſo wie die bewährten Grundſätze der preußiſchen Unterrichtsverwaltung gegen Aufſtellung eines unbedingten allgemein gültigen Lehrplans zur mechaniſchen Befolgung bis ins Detail.

Im Folgenden aber werden unter Berückſichtigung der ſeither in der Entwicklung der Seminarien hervorgetretenen Ergebniſſe, ſo wie der Anſprüche, welche das Leben

an die Seminarien, als die unmittelbaren Pflanzstätten der Volksbildung, zu machen berechtigt ist, für die Aufgabe und Richtung des Seminarunterrichts diejenigen Grundzüge aufgestellt, welche fortan für die innere Gestaltung der Seminarien, ihre Beaufsichtigung und Leitung maßgebend sein müssen. Sie sollen in Festhaltung der eigentlichen Aufgabe der Elementarschule das für den angehenden Elementarlehrer nothwendige und ausreichende Maß der Seminarbildung bezeichnen, welches von den Seminarien als das festgestellte Ziel ihrer Aufgabe zu erfüllen ist. Die Grenzen dieser Aufgabe sind der Regel nach nicht zu überschreiten, jedenfalls nicht eher, als das zunächst festgestellte Gebiet der Seminarbildung vollständig durchdrungen und dessen Inhalt zum wirklichen geistigen Eigenthum der Zöglinge geworden ist. Zu solchen Abweichungen ist die besondere Genehmigung des Ministeriums erforderlich.

I. Allgemeine Bestimmungen.

Zunächst ist unter Berücksichtigung der factisch bestehenden Verhältnisse, der nur kurzen Zeit, welche den Seminarien zur Bildung ihrer Zöglinge gewährt werden kann, und des Maßes der Vorbildung, mit welcher die letzteren eintreten, als erste und unter allen Umständen zu lösende Aufgabe des Seminarunterrichts die anzusehen, daß durch denselben und durch Benutzung der mit den Seminarien verbundenen Uebungsschule die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und der Naturkunde — sämmtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden. Die unbedingte Erreichung dieses Ziels darf nicht in Frage gestellt oder behindert werden durch den Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächsten Aufgabe der Seminarien in keinem unmittelbaren Zusammenhange stehen, welche für allgemeinere Bildungszwecke zwar wünschenswerth und nützlich, für den Elementarlehrer als solchen aber nicht unbedingt erforderlich sind, und hinsichtlich derer das Seminar sich daher darauf zu beschränken hat, durch elementarische Grundlegung und Behandlung der Anfangsgründe Neigung und Befähigung zum weiteren Studium zu erzeugen.

Nicht diejenige Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für eine gehobene Stadtschule gefordert werden mag, sondern die Bildung und das Können, welches das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus Einer Classe bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert, ist die an allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars.

Für beide Arten von Schulen ist dasselbe Maß methodischer und formeller Bildung des Lehrers erforderlich; durch Anlagen und sonstige Verhältnisse begünstigte Schulamtscandidaten werden vor oder nach der Seminarzeit Gelegenheit finden, materiell den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern.

Eine tüchtige und wohlbegründete Vorbildung für das beschränktere Gebiet der gewöhnlichen Elementarschule wird auch den für höhere Stufen des Unterrichts Befähigten zugute kommen; eine vorzugsweise Berücksichtigung der letztern und ihrer Zwecke bei dem Seminarunterricht würde aber das ganze Schulwesen der Gefahr der Verflachung und der Versäumniß des Nothwendigen aussetzen.

Das in Seminarien mehrfach zur Geltung gekommene Streben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeinere Bildung anzubahnen, das eigentlich Elementarische in Stoff und Methode als sich von selbst verstehend vorauszusetzen, widerspricht auf das Bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung. Es muß

vielmehr das Unterrichtsmaterial der Elementarſchule als ein nach allen Beziehungen zu Durchdringendes und zu Beherrſchendes das nächſte Gebiet des Seminarunterrichts bilden, und es ſoll die Uebungsſchule, zumal im letzten Jahre, der eigentliche Mittelpunct des Seminarunterrichts werden.

Danach genügt es nicht, daß der Seminarlehrer die betreffenden Gegenſtände vorgetragen, entwickelt und gelegentlich wiederholt habe, ſondern es müſſen Reſultate jedes Unterrichts gezogen und bei den Zöglingen in der Art befeſtigt werden, daß dieſe im Stande ſind, ſelbſtſtändig und ohne Hülfe dasjenige, was ſie gelernt haben, wiederzugeben und von demſelben in der Uebungsſchule unmittelbare Anwendung zu machen.

Geſtatten es Zeit und Verhältniſſe eines Seminars, unter Feſthaltung des hierin angegebenen Ziels noch weitere Kreiſe des Unterrichts zu beſchreiten, ſo iſt hierzu ſpecielle Erlaubniß erforderlich.

Alle Seminarien der Monarchie haben bereits eigene Uebungsſchulen. Wo die eine oder andere noch nicht einen ſelbſtſtändigen Lehrer beſitzen ſollte, der ebenſo im Ertheilen des Unterrichts und im Schulhalten überhaupt muſter- und maßgebend als ſoweit allgemein gebildet und befähigt wäre, daß er mit dem Seminarunterricht ſelbſt in eine ergänzende Wechſelwirkung treten könnte, da iſt auf die Anſtellung eines ſolchen Bedacht zu nehmen.

Die Uebungsſchule muß der Mittelpunct ſein, um den ſich ein großer Theil des Seminarunterrichts in den beiden letzten Jahren lebendig geſtaltet. Es wird dieſes ein geeignetes Mittel ſein, um den Seminarunterricht vor Abſtractionen zu bewahren und die Zöglinge ſofort zur praktiſchen Anwendung des theoretiſch Erlernten anzuleiten.

Zu dem Ende muß ſie die muſterhafte Einrichtung einer gewöhnlichen Elementarſchule haben und in ihrer Einrichtung es möglich machen, daß die Zöglinge die richtige Anſchauung von dem Unterricht in einer ein- und in einer mehrclaſſigen Schule erhalten können.

Wenn die Verhältniſſe es mit ſich bringen, daß ein Seminar eine mehrclaſſige Schule zu verſehen oder daß dasſelbe neben der Uebungsſchule noch eine ſogenannte Muſterclaſſe oder Schule hat, ſo mag eine anderweitige äußere Einrichtung zwar fortbeſtehen, die Benutzung der Schule iſt aber dem Zweck und Intereſſe des Seminars gemäß zu geſtalten.

In der Uebungsſchule werden die Zöglinge jedenfalls ſchon vom zweiten Jahre ab zuhörend und in äußeren Dingen dienſtleiſtend, und im dritten Jahre unter Anleitung und Aufſicht des Lehrers unterrichtend beſchäftigt, wobei die Einwirkung des Directors und der Seminarlehrer auf den Unterricht in der Uebungsſchule vorausgeſetzt und nicht ausgeſchloſſen wird, daß auch dieſe in den ihnen zugetheilten Fächern die nöthigen Veranſchaulichungen und Uebungen theils mit kleineren Abtheilungen der Schüler, theils in der Uebungsſchule anſtellen, jedenfalls auch von Zeit zu Zeit Muſterlectionen abhalten. Selbſt für den Fall, daß die Zöglinge nicht in allen Fächern der Uebungsſchule curſiren könnten, ſind ſie in jedem der ihnen überwieſenen Unterrichtsgegenſtände mindeſtens vier Wochen andauernd zu beſchäftigen.

Der letzte Zweck des Seminarunterrichts iſt nicht, daß der Zögling lerne, ſondern daß durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte Leben geſchaffen und der Zöglinge ſeinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangeliſch-chriſtliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in chriſtlicher, vaterländiſcher Geſinnung und in häuslicher Tugend.

Von dieſem Standpunct aus hat in den nachfolgenden Beſtimmungen die Aufgabe der Seminarien, während das Lern- und Wiſſensgebiet in ſeiner Ausdehnung

auf das Nothwendige beſchränkt worden iſt, für dieſes Gebiet aber Klarheit des Verſtändniſſes und Sicherheit des Beſitzes gefordert wird, eine tiefere, die ganze Perſönlichkeit des künftigen Lehrers nach allen ſeinen Lebensrichtungen hin erfaſſende werden müſſen.

Der Unterrichtsſtoff in ſeinen chriſtlichen, nationalen und verſtändig nützlichen Beziehungen iſt ſo zu behandeln, daß er die ganze Anſchauungs- und Denkweiſe durchdringt, einen Einfluß auf das geſammte Geiſtesleben erlangt, alſo neben Erweiterung der Bildung und Schärfung des Urtheils auf Herz, Gemüth und Charakter bildend einwirkt. Durch dieſen Zweck wird die Geſtaltung des Seminarunterrichts nach zwei Richtungen weſentlich bedingt; zunächſt daß der Unterricht concentrirt und zuſammengehörige Zweige desſelben unter ſich und zu der gemeinſchaftlichen Bildungsaufgabe in die richtige Beziehung geſetzt werden; woraus dann die Nothwendigkeit folgt, daß Zuſammengehöriges ſo weit wie möglich in der Hand desſelben Lehrers liege. Als Regel in dieſer Beziehung iſt anzuſehen, daß der Unterricht in der Religion, Schulkunde und Geſchichte Einem Lehrer, in Naturkunde, deutſcher Sprache und Leſen, ſo wie im Rechnen, Raumlehre, Zeichnen und Schreiben je einem andern übertragen, und daß der Muſikunterricht in Einer Hand vereinigt ſei.

Was die Form des Unterrichts angeht, ſo ſoll dieſelbe zunächſt in ſittlicher Beziehung muſtergebend ſein: die Zöglinge der Seminarien ſind als angehende Lehrer zu betrachten, welche liebevoller Ernſt und theilnehmende Hülfeleiſtung ſchon in ihrer Vorbereitung gewöhnen ſoll, die ihnen ſpäter anzuvertrauenden Chriſtenkinder ihrem Heiland in Liebe und Treue zuzuführen, und ſie in der Schule eine Werkſtätte des göttlichen Geiſtes erkennen und verehren zu lehren. Härte und Selbſtüberhebung wird daher dem Seminarlehrer eben ſo fern bleiben wie Beförderung der Eitelkeit auf menſchliches Wiſſen.

Weiter muß der Seminarunterricht im Ganzen nach denſelben Grundzügen und in ſeinen begründenden Abſchnitten theilweiſe ſelbſt in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desſelben Gegenſtandes in der Elementarſchule erfordert. Er muß überhaupt in ſeiner Form nach allen Seiten in ſtrenger Feſthaltung des Gedankens entwickelnd, die Antworten zum weiteren Fortſchreiten richtig benutzend, Schwierigkeiten vermittelnd und verkehrte Auffaſſungen berichtigend, geiſtige Zucht üben und, indem der Lehrer in ſeiner mittheilenden Thätigkeit mehr zurücktritt, die Selbſtthätigkeit der Schüler anregend in Anſpruch nehmen.

Hiernach ſind in allen Lectionen raſches und ſicheres Auffaſſen der geleſenen oder vorgetragenen Gedanken, klares und ſicheres Verarbeiten, einfaches richtiges Wiedergeben, alſo Uebung im Verſtehen, Denken und Sprechen ſtets im Vordergrund ſtehende Geſichtspuncte.

Uebermaß des Mitzutheilenden ohne gleichzeitige Verarbeitung und Entwicklung ſoll nicht die Entfaltung der Individualität hindern, die Productivität abſchwächen und das geſunde Urtheil gefangen nehmen.

Wo irgend möglich, iſt dem Unterricht ein geeignetes Lehrbuch oder ein Leitfaden zu Grunde zu legen. Aufgabe des Lehrers iſt es, den Inhalt desſelben zu erklären, zu befeſtigen und durch Verſtändniß nach allen Seiten anwendbar für den Elementarunterricht zu machen; nicht aber, dasſelbe zum Gegenſtand der Kritik zu machen und neben demſelben oder abgeſehen von demſelben ein anderes Syſtem vorzutragen.

In denjenigen Fällen, in welchen zur Zeit noch kein Lehrbuch zu Grunde gelegt werden kann, hat ſich der Lehrer auf die ſchriftliche Mittheilung beſtimmter Sätze, auf deren Erläuterung und Befeſtigung durch den mündlichen Unterricht zu beſchränken.

Das Dictiren oder Ausarbeitenlaſſen weitläuftiger Hefte iſt nicht zu geſtatten.

Als beſonders zweckmäßig empfiehlt es ſich, die Zöglinge auf geeignete Abſchnitte des Unterrichts in einzelnen Fächern ſich aus paſſenden Lehrmitteln ſo vorbereiten zu laſſen, daß ſie den betreffenden Gegenſtand ſelbſtſtändig vortragen und nur der Ueberwachung und Correctur des Lehrers bedürfen.

Für jeden der beiden untern Curſe ſind wöchentlich höchſtens 28, für den obern Curſus höchſtens 18 Lehrſtunden, mit Ausſchluß des Unterrichts im Turnen und im Gartenbau, ſo wie der Beſchäftigung in der Uebungsſchule, anzuſetzen. Wo es hiernach nöthig wird, iſt die Ausdehnung des Unterrichtsſtoffes zu beſchränken und die freie Verarbeitung und ſelbſtſtändige Aneignung desſelben zu fördern.

Für jeden Curſus iſt der Unterrichtsſtoff in beſtimmte Abſchnitte zu theilen und für jeden der letzteren ein beſtimmtes Zeitmaß feſtzuſetzen, wobei den anzuſtellenden Repetitionen genügender Raum zu geſtatten iſt.

Wöchentlich werden von jedem Lehrer die durchgearbeiteten Penſa niedergezeichnet, und iſt die dießfällige Nachweiſung von dem Director bei den anzuſtellenden Quartal- oder Tertialprüfungen ſo wie bei außerordentlichen Reviſionen als Anhalt zu benutzen.

An mindeſtens Einem Tage in jedem Monate fällt der geſammte Unterricht aus und ſind die Zöglinge anzuleiten, dieſe freien Tage ſelbſtſtändig zu zuſammenfaſſenden Repetitionen und größeren Arbeiten angemeſſen zu benutzen.

II. Einzelne Unterrichtsfächer.

1. Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Pſychologie u. ſ. w. etwa gelehrt ſein ſollte, iſt von dem Lectionsplan zu entfernen und iſt ſtatt deſſen für jeden Curſus in wöchentlich zwei Stunden »Schulkunde« anzuſetzen.

In dem Seminar iſt kein Syſtem der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form.

Der Unterricht über Schulkunde hat ſich vor Abſtractionen und vor Definitionswerk ſorgfältig zu bewahren und möglichſt praktiſch und unmittelbar zu geſtalten.

Der angehende Lehrer ſoll durch dieſen Unterricht die für ihn erforderliche pädagogiſche Bildung erlangen und befähigt werden, ſich ſelbſt und Andern über das Weſen und die Aufgabe ſeines Berufs bewußte und klare Rechenſchaft zu geben.

Ein einfaches und beſtimmtes Bild der evangeliſch-chriſtlichen Schule nach ihrer Entſtehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzuſtellen, wobei die einflußreichſten Schulmänner, namentlich ſeit der Reformation, ihre Erwähnung, und deren Einwirkung auf Geſtaltung des Elementarſchulweſens ihre Darlegung finden können, ſo wie eine Charakteriſtik des Lehrers nach ſeinem chriſtlichen und ſittlichen Standpunct zu geben, wird eine angemeſſene Aufgabe für den Unterricht des erſten Jahres ſein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarſchule, der für ſie paſſende Lectionsplan und die wichtigſten Grundſätze des in ihr ſtatthaften Unterrichtsverfahrens, der chriſtlichen Erziehung überhaupt und der Schulzucht im Beſondern ihre Darlegung und Erläuterung finden müſſen. Im dritten Jahre ſind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche ſo wie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen, und iſt im Uebrigen die verſtattete Zeit hauptſächlich zur Vorbereitung für die Arbeit in der Uebungsſchule ſo wie zur Klärung und Befeſtigung der in derſelben gemachten Beobachtungen und Erfahrungen, ſoweit

beides, mit Ausschluß der Methodik im Einzelnen, das Schulhalten und die Schulerziehung angeht, zu verwenden.

Als eine wesentliche Aufgabe dieses sich durch den ganzen Seminarcursus durchziehenden Unterrichts ist die anzusehen, daß die angehenden Lehrer zu einer sicheren Unterscheidung zwischen dem geführt werden, was im Seminarunterricht behufs ihrer eigenen Ausbildung als Lehrer gegeben wird und was seine unmittelbare Anwendung und Wiederholung in der Elementarschule zu finden hat.

In dieser Beziehung wird ein enges Anschließen an die mit diesem Regulativ zu veröffentlichenden Grundzüge für die Einrichtung und den Unterricht der evangelischen Elementarschulen und eine umsichtige und praktische Benutzung der Uebungsschule Lehrer und Schüler der Seminarien vor dem Irrthum bewahren, daß die in diesem Regulativ für den Umfang des Seminarunterrichts aufgestellten Forderungen gleichmäßig ihre Anwendung auf die Elementarschule und den Unterricht der Jugend in derselben finden könnten.

Die bisher in den meisten Seminarien unter dem Titel »Methodik« gegebene Darlegung der Methode aller Elementarunterrichtsfächer hat zur Lösung der Aufgabe, die künftigen Schullehrer zur Aneignung einer sicheren und leicht anwendbaren Behandlung des Unterrichts zu führen, wenig beigetragen.

Die unmittelbare Anweisung zu einer guten Methode muß sich zunächst aus dem Unterricht eines jeden Lehrers selbst ergeben, indem, wie bereits bemerkt, der Seminarunterricht im Ganzen nach denselben Grundsätzen und in seinen begründenden Abschnitten theilweise selbst in der Form gegeben wird, welche die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule erfordert.

Die Aufgabe des betreffenden Fachlehrers ist hierbei, die Methode bei seinem Unterricht zum klaren Verständniß der Zöglinge zu bringen und dafür zu sorgen, daß die letzteren in der Uebungsschule zur praktischen Beherrschung derselben gelangen.

Der Unterricht in der Schulkunde ist daher in diesem Theile darauf zu beschränken, daß der Zusammenhang erläutert wird, in welchem die einzelnen Fächer der Elementarschule unter einander, und die Beziehung, in welcher sie zu dem Gesammtzweck der durch die Schule zu bewirkenden Erziehung und Bildung stehen.

So weit in der Schulkunde auch die Erziehungslehre zu behandeln ist, sind die Begriffe »Erziehung und Schulerziehung« nicht mit einander zu verwechseln oder in einander aufgehen zu lassen.

Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundsätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf. Das Seminar hat hier nur den richtigen Grund zu legen, der zum Schulhalten befähigt und ausreicht, zugleich aber für mögliches Weiterstudium einen geeigneten Weg zeigt.

Anders verhält es sich mit der eigentlichen Schulerziehung, und hier müssen die Grundsätze der Disciplin und Didaktik ausführlicher erörtert, zur Anwendbarkeit gebracht und zum sicheren Eigenthum gemacht werden.

Auch dieser Unterricht wird sich am zweckmäßigsten an die Bedürfnisse der Uebungsschule und an die in ihr gemachten Erfahrungen anschließen.

Je weniger für den Unterricht in der Schulkunde nach diesen Gesichtspuncten ein vorhandenes Lehrbuch als geeignet bezeichnet werden kann und je einflußreicher derselbe

auf die gesammte Lehrerbildung sein wird, um so mehr darf erwartet werden, daß die Seminarlehrer dem Ausbau dieses Unterrichtsfaches ihre ganze Umsicht und Gewissenhaftigkeit zuwenden und sich zu diesem Behufe namentlich mit den factischen Zuständen des Volkslebens und der Elementarschule in einem lebendigen Zusammenhang erhalten.

Einstweilen werden den Seminarien mit Ausschluß des methodischen Theiles die »Lehren und Erfahrungen für christliche Armenschullehrer« vom Inspector Zeller in Beuggen anzuempfehlen sein; die Seminarlehrer aber werden es sich angelegen sein lassen, das in einzelnen Schriften von Kellner, Goltzsch, Grube, Palmer u. A., sowie in mehreren Zeitschriften, namentlich dem Brandenburger Schulblatt und dem süddeutschen Schulboten zerstreute, hierher gehörige Material zu sammeln und zur Anwendung zu bringen.

2. Religionsunterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien.

Der in den Seminarien vielfach unter dem Namen »christliche Lehre« ertheilte Religionsunterricht, welcher künftig in dem Lectionsplan als »Katechismusunterricht« aufzuführen ist, hat vornehmlich die Aufgabe, durch ein klares und tiefes Verständniß des göttlichen Wortes auf der Grundlage des evangelischen Lehrbegriffes der eigenen religiösen Erkenntniß der Zöglinge Richtung und Halt, und indem er sie durch jenes Verständniß sich selbst und ihr Verhältniß zur göttlichen Heilsordnung erkennen läßt, für ihr ganzes christliches Leben die richtige Grundlage zu schaffen.

Derselbe wird in dieser Ausdehnung und in der durch seine Zwecke bedingten Form in der Elementarschule nicht vom Lehrer wieder ertheilt werden und ist deßhalb hinsichtlich seiner Grenzen und seiner Methode nicht den Beschränkungen und Rücksichten unterworfen, wie die meisten anderen, in der Elementarschule wiederum vorkommenden Gegenstände des Seminarunterrichts. Bei dem Einfluß aber, welchen gerade dieser Unterricht auf das ganze geistige Leben des Lehrers und mittelbar auf den in der Elementarschule zu ertheilenden Religionsunterricht ausüben soll, kommt es, abgesehen von der ihm innewohnenden Ueberzeugungskraft, Wärme und Eindringlichkeit, besonders darauf an, daß durch ihn sichere und bleibende, mit dem Lehrbegriff der Kirche übereinstimmende Resultate der christlichen Erkenntniß erzielt werden.

Es versteht sich von selbst, daß die nächste Unterlage dieses Unterrichts die für den Volksunterricht bestimmten symbolischen Bücher der evangelischen Kirche, der kleine Katechismus Lutheri, beziehungsweise der Heidelberger Katechismus, bilden müssen.

Da aber jedenfalls der erstere eine ausführlichere Entwicklung und Erweiterung für den vorliegenden Zweck erheischt, so ist vielfach dieses Weitere dem Vortrag des Lehrers und der freien Verarbeitung der Zöglinge überlassen worden. Wenn auch nicht bei diesem Verfahren unter Umständen ein zu weiter Spielraum für die nicht mehr berechtigte Subjectivität des Lehrers zu befürchten wäre, so ist es doch keinenfalls zu vermeiden, daß auch die von ihm richtig vorgetragene Lehre möglicher Weise so vielfach irrthümlich oder halbwahr aufgefaßt und weiter getragen wird, als Zöglinge seinen Unterricht empfangen.

Es ist daher erforderlich, dem Religionsunterricht in den Seminarien einen Leitfaden zu Grunde zu legen, welcher dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen nothwendig ist. Aufgabe des Lehrers ist es, den Inhalt dieses Leitfadens zu erläutern, zum vollen Verständniß der Zöglinge zu bringen und zu ihrem freien geistigen Eigenthum zu machen, ohne daß es weiterer materieller Zuthaten von seiner Seite bedürfte.

Nach vorher eingeholtem Gutachten des evangelischen Oberkirchenraths wird daher hierdurch bestimmt, daß zu diesem Behufe der zu Barmen erschienene:

»Kleine Katechismus Lutheri als Grundlage einer ausführlichen Unterweisung im Christenthum«

in die evangelischen Seminarien eingeführt und in der angegebenen Weise als Handbuch für den Unterricht in der christlichen Lehre benutzt werde, wobei es sich von selbst versteht, daß der Gebrauch des Heidelberger Katechismus da stattfindet, wo die confessionellen Verhältnisse seine Anwendung bedingen.

Ueber den engeren Kreis seiner unmittelbaren Thätigkeit in der Schulclasse hinaus wird von dem evangelischen Schullehrer mit Recht eine warme und thätige Theilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart gefordert. Zu dem Ende ist aber für ihn eine Kenntniß von der Vergangenheit der christlichen Kirche und von der allmäligen Entwickelung ihrer jetzigen Zustände nothwendig.

Es hat sich als ein für diesen Zweck fruchtloses Bemühen erwiesen, an der Hand eines Leitfadens oder Auszuges der Kirchengeschichte, die letztere in chronologischer Reihenfolge übersichtlich, oder in das Detail eingehend, den Seminaristen vorzutragen. Ein Cursus der Kirchengeschichte kann überhaupt in dem Organismus des Seminarunterrichts keine Stelle finden. Der letztere hat die Aufgabe und sich darauf zu beschränken, daß die Zöglinge in angemessener, am zweckmäßigsten biographischer und gruppirender Form, mit den wichtigsten und epochemachenden Männern und Thatsachen, sowie in klaren Umrissen mit der Entwicklung der evangelischen Lehre, des Cultus, der kirchlichen Verfassung und des christlichen und kirchlichen Lebens bekannt gemacht werden, wobei es sich von selbst versteht, daß die apostolische Zeit, die Reformationszeit, die Gegenwart der Kirche und ihre Ausbreitung durch die Mission die vorzüglichsten Ausgangs- und die erfolgreichsten Anhaltspuncte bilden werden, um den künftigen Lehrer für eine freie hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der christlichen Bestrebungen für Heiden- und innere Mission, für Armen- und Verlassenenpflege und ähnliche Zwecke mit der erforderlichen Einsicht und Liebe auszurüsten.

In letzterer Beziehung wird weniger eigentlicher Unterricht, als Einführung in die Kenntniß der thatsächlichen Verhältnisse und Zustände durch Mittheilung aus dahin einschlagenden Schriften und Verwendung derselben für die Privatlectüre, so wie Uebung und praktische Betheiligung an der Ausführung der betreffenden Ideen der Weg sein, welchen die Seminarien einzuschlagen haben, weßhalb es auch nur erwünscht sein kann, wenn die Seminarien als solche lebendige Glieder der Vereine für Mission und verwandte Bestrebungen sind.

So lange behufs der Einführung in die Zustände des kirchlichen Lebens nach den angegebenen Grundsätzen ein besonderer Leitfaden noch nicht vorhanden ist, können die Calwer Kirchengeschichte, sowie die Geschichte der christlichen Kirche von Leipoldt zu theilweiser Erreichung des Zweckes mit Nutzen gebraucht werden.

Wenn nach diesen Gesichtspuncten der Religionsunterricht in den Seminarien, so weit er vorzugsweise die eigene, christliche Bildung der Zöglinge im Auge hat, zweckmäßig eingerichtet und in diejenigen Grenzen zurückgeführt ist, deren Gebiet der Seminarunterricht wirklich durchdringen und ausfüllen kann, so wird es weiter darauf ankommen, diesen Unterricht zu der Aufgabe und den Zwecken des Religionsunterrichts in der Elementarschule, sowie zu dem wirklichen Inhalt des evangelisch-christlichen Volkslebens in eine unmittelbarere Beziehung zu setzen, als es vielfach bis jetzt der Fall war.

Zu dem Ende haben sich die Seminarien selbst die der Elementarschule zustehende

und ihr erreichbare Aufgabe im Religionsunterricht klar zu machen und ihren eigenen Unterricht demgemäß einzurichten.

In dieser Beziehung ist zunächst festzuhalten, daß eine systematische Behandlung der christlichen Lehre, sei es in Entwicklung des dogmatischen und moralischen Lehrinhalts des Katechismus, sei es in selbstständiger katechetischer Behandlung einzelner Lehrpuncte und Bibelstellen, nicht Aufgabe des Elementarlehrers, sondern Aufgabe des vom Pfarrer zu ertheilenden Katechumenen- und Confirmandenunterrichts ist. Der Katechismusunterricht der Elementarschule hat auf den letztern in der Art vorzubereiten, daß durch eine einfache katechetische Behandlung der Katechismus seinem Wort- und Sachinhalte nach zum klaren und sicheren Verständniß der Kinder gebracht und, so weit erforderlich, ihrem Gedächtniß eingeprägt wird.

Die Befähigung, einen solchen Katechismusunterricht zweckmäßig zu ertheilen, können die Seminarien bei ihren Zöglingen nicht als bereits vorhanden voraussetzen oder annehmen, daß dieselbe durch den Unterricht in der christlichen Lehre und in der Schulkunde ohne Weiteres erzielt werde; das ganze hierhin gehörige Unterrichtsgebiet ist vielmehr von dem betreffenden Seminarlehrer mit den Zöglingen vorbildlich, für die Elementarschule Anschauung und Muster gebend, durchzuarbeiten.

Als das Feld, auf welchem die Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat, ist nach der Natur des Elementarunterrichts und nach Maßgabe der dem Elementarlehrer in der Regel erreichbaren Bildung, die biblische Geschichte anzusehen.

Unter der Voraussetzung, daß der Unterricht in der biblischen Geschichte seine Aufgabe weder in moralische Nutzanwendung noch in die Abstraction dogmatischer Lehrbegriffe setze, vielmehr die Kinder zu einem sichern Verständniß und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechtes zu führen und sie aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen zu lehren suche, ergibt es sich als nothwendig, daß jede einzelne biblische Geschichte, wie sie in den Historien- und biblischen Lesebüchern, namentlich von Zahn, Preuß und Otto Schulz, zweckmäßig mit den Worten der Bibel zusammengestellt worden, nach den obigen Gesichtspuncten im Seminarunterricht mit den Zöglingen durchgegangen wird, und daß diese, indem sie so die einzelnen Stufen und persönlichen Beziehungen des religiös-christlichen Lebens an der Hand des göttlichen Wortes mit erleben und durchleben, zu einer anschaulichen und unmittelbaren Erkenntniß der Grundbegriffe und Grundwahrheiten desselben geführt werden.

Im Besondern ist zu fordern, daß jeder angehende Lehrer im Stande sei, die einzelnen biblischen Historien in der für die Elementarschule gehörigen Form frei und selbstständig zu erzählen; daß er angeleitet werde, jede dieser Historien in ihren Einzelheiten und mit Rücksicht auf den Gesammtzweck des biblischen Geschichtsunterrichts angemessen und fruchtbar zu behandeln, und den letzteren mit dem christlichen Kirchen- und Festjahre in enge Beziehung zu setzen, um in dieser Weise die Verbindung der Schule mit dem gottesdienstlichen Leben und eine bewußte Theilnahme der Kinder an demselben zu vermitteln, wobei besondere Rücksicht auf die für die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen der Kinder auszuwählenden Historien zu nehmen ist.

Genaue Kenntniß der in den betreffenden Historienbüchern enthaltenen biblischen Geschichten, sowie die Fertigkeit, sie frei erzählen zu können, wird fernerhin unerläßliche Bedingung für die Aufnahme in ein Seminar sein müssen.

Das erste Jahr des Seminarunterrichts wird alsdann, was den Religionsunter-

richt betrifft, hauptsächlich auf eine ganz ins Einzelne gehende, nicht nur lebendig warme und das eigene religiöse Leben erbauende, sondern auch eine anschauliche Erkenntniß der Grundwahrheiten des christlichen Lebens erzielende Behandlung der biblischen Geschichte in der Art zu verwenden sein, daß, wenn im zweiten Jahre der Katechismusunterricht ein klares Verständniß des christlichen Glaubensinhaltes, wie ihn die evangelische Kirche bekennt, geschaffen und befestigt hat, im dritten Jahre der eigene Unterricht in der Uebungsschule dem Seminaristen Gelegenheit gibt, sich unter Aufsicht und Correctur des betreffenden Lehrers auch praktisch in der Ertheilung des elementarischen Religionsunterrichts zu vervollkommnen.

Hinsichtlich des Bibellesens sind in der Elementarschule, immer im Anschluß an das Kirchenjahr, die sonntäglichen Evangelien und Episteln, und außerdem mit den reiferen Schülern im Zusammenhang Psalmen, prophetische Bücher und neutestamentliche Briefe zu lesen.

Um den Lehrer für diesen Unterricht vorzubereiten, wird das Seminar zweckmäßig nach derselben Anordnung, Auswahl und Behandlung des Stoffes das Bibellesen mit seinen Zöglingen zu betreiben haben.

In seinen täglichen Morgen- und Abendandachten wird außerdem die Bibellection in geordneter Reihenfolge der Lesestücke eine bleibende Stelle einnehmen, in welcher Beziehung Anschluß an die Werder'schen Bibelzeddel, oder an den Zahn'schen Bibelkalender zu empfehlen ist.

Wo es noch nicht der Fall, ist außerdem das Lernen und Erklären eines Wochenspruches in Verbindung mit der Morgenandacht oder mit der ersten Religionsstunde einzuführen.

Die seither vielfach in den Seminarien als abgesonderter Unterrichtsgegenstand behandelte sogenannte »Bibelkunde« oder »Einleitung in die heilige Schrift« ist künftig von dem Lectionsplan derselben zu entfernen.

Was zum Verständniß der biblischen Bücher an historischen, antiquarischen und sonstigen Erläuterungen für den Zweck der Elementarlehrerbildung erforderlich, ist bei Behandlung der biblischen Geschichte und beim Bibellesen den Zöglingen gelegentlich mitzutheilen. Der Unterricht hat sich aber hierbei überall auf das Nothwendige und auf feste Resultate zu beschränken und über dem Wissen um äußerliche Dinge die Einführung in das Verständniß des religiösen Inhalts und des innern Lebens nicht zu verabsäumen.

Zu Privatlectüre können zweckmäßig benutzt werden: das gelobte Land von Bäßler, die Calwer biblische Geographie, biblische Naturgeschichte und das ebendaselbst erschienene Handbüchlein biblischer Alterthümer.

Neben dem biblischen Geschichtsunterricht und der Einführung in den Inhalt der Bibel überhaupt hat die Elementarschule die Aufgabe, dem Gedächtniß und Verständniß der Kinder eine Anzahl von Bibelsprüchen, Kirchenliedern, sowie der für das persönliche Bedürfniß und die Theilnahme am gottesdienstlichen Leben erforderlichen Gebete zu übergeben, ihre Schüler auch zu einer bewußten Theilnahme an dem letzteren vorzubereiten.

Die Erklärung der betreffenden Bibelsprüche und Kirchenlieder wird im ersten Jahre des Seminarcursus zweckmäßig neben dem biblischen Geschichtsunterricht hergehen, und um in dieser Beziehung für die Elementarschule vorbildlich zu sein, sich im Wesentlichen an die verschiedenen Zeiten des Kirchenjahres anschließen.

Hiermit ist auch die Gelegenheit geboten, die Bedeutung und den Zusammenhang der einzelnen Abschnitte des Kirchenjahrs und seiner Feste dem Bewußtsein der Zög-

linge ſo nahe zu legen und ſie in das Verſtändniß der feſtſtehenden liturgiſchen Theile des öffentlichen Gottesdienſtes ſo einzuführen, wie es die Theilnahme an dem kirchlichen Leben erfordert, und wie allein die Elementarſchule praktiſch für das Leben in der kirchlichen Gemeinſchaft erziehen kann.

In dem zweiten Jahre des Seminarcurſus wird die Erklärung der Bibelſprüche nach einer andern Richtung, und zwar in Verbindung mit dem Katechismusunterricht, dahin fortgeſetzt, daß dieſelben als Beweisſtellen der chriſtlichen Lehrſätze ihre Erläuterung und Anwendung finden.

Die Kirchenlieder ſind überall in möglichſt engem Anſchluß an den urſprünglichen reinen Text zu lernen und iſt dem Unterricht zu Grunde zu legen entweder die Sammlung

»Geiſtliche Lieder für Schule und Haus, nach den Originaltexten. Berlin. Nicolai'ſche Buchhandlung.«

oder

»Geiſtliche Lieder für Kirche, Schule und Haus. Herausgegeben von Anders und Stolzenburg. Bunzlau 1852.«

Der Umſicht des betreffenden Seminarlehrers muß es überlaſſen bleiben, wie weit die künftigen Lehrer mit den Abweichungen des Textes der Kirchenlieder bekannt zu machen ſind, wie dieſelben in den verſchiedenen Geſangbüchern des Bezirks oder der Provinz vorkommen.

Dem nach dieſen Grundzügen eingerichteten Religionsunterricht wird es nicht nur möglich werden, für die Elementarſchule formell vorgebildete und ihrer Aufgabe ſich klar bewußte Lehrer heranzuziehen, in dieſen ſelbſt eine ausreichende und beſtimmte Erkenntniß des Wortes, der Lehre und des Lebens der evangeliſch-chriſtlichen Kirche zu gründen, ſondern er wird auf dieſem Grunde auch ein gottesfürchtiges Leben der Zöglinge anbahnen können, das den Erziehungsgang Gottes von der Erkenntniß der Sünde bis zur Rechtfertigung durch den Glauben, der in der Liebe thätig iſt, jeden Einzelnen an ſich erfahren und in ſich nachleben läßt.

Dazu gehört, daß ſich das ganze Leben im Seminar unter die Zucht des Wortes und Geiſtes ſtellt, daß aus der Fülle der Gnadenmittel von Lehrern und Schülern fleißig und treu geſchöpft, im Ganzen eine evangeliſch-chriſtliche Lebensgemeinſchaft dargeſtellt wird.

3 Unterricht im Leſen und in der deutſchen Sprache.

In Bezug auf allgemein menſchliche und volksthümliche Bildung iſt dem genannten Unterricht für Elementarſchule und Seminar eine weſentliche Bedeutung beizulegen. Die eigene Bildung des Lehrers ſtellt auch bei dieſem Unterricht hinſichtlich des Materials weitergehende Forderungen, als das Bedürfniß der Elementarſchule.

In der Elementarſchule ſoll die Jugend möglichſt raſch zur fertigen Anwendung des wichtigſten Bildungsmittels, des Leſens von Gedrucktem und Geſchriebenem, geführt, weiter während der ganzen Schulzeit im richtigen und ausdrucksvollen Leſen des Inhaltes, wie ihn Bibel, Geſangbuch und Kinderfreund bieten, geübt werden. Sie ſoll dieſen Inhalt ſo verſtehen und faſſen lernen, daß ſie ihn ſprach- und gedankenrichtig wiederzugeben im Stande iſt; ſie ſoll in ihrem Anſchauungskreis liegende, ſo wie für den gewöhnlichen Verkehr des bürgerlichen Lebens nicht zu entbehrende Gedanken orthographiſch und ſinnrichtig niederſchreiben können.

Abgeſonderte Betreibung der deutſchen Grammatik iſt von der Elementarſchule ausgeſchloſſen.

Der künftige Lehrer iſt zur Ertheilung des Leſe- und Sprachunterrichts in der

Elementarſchule befähigt, wenn er die Fibel und das Leſebuch richtig zu behandeln verſteht.

Es iſt bisher in den meiſten Seminarien nicht genug geſchehen, um die künftigen Lehrer zur ſichern Anwendung einer beſtimmten einfachen Leſelehrmethode zu führen, und dieſe Verſäumniß iſt ein Hauptgrund, warum in den Schulen noch immer der Leſeunterricht vielfach nach einem geiſtloſen und unpraktiſchen Mechanismus betrieben wird, und erſt nach Jahren, oft gar nicht, erreicht, was die Anwendung einer richtigen Methode in Monaten muß erreichen laſſen, nämlich Fertigkeit im mechaniſchen Leſen.

In dieſer Beziehung genügt weder die Beſprechung einer oder mehrerer Theorieen des Leſeunterrichts, noch die von jedem Zögling in der Uebungsſchule anzuſtellende Beſchäftigung mit dem Leſen, ſondern es ſind mit den Seminariſten des unterſten Curſus ſelbſt praktiſche, bis in das kleinſte Detail gehende Uebungen im Leſenlehren vorzunehmen, von denen nicht eher abzulaſſen iſt, bis das richtige Verfahren bei Jedem zum freien Eigenthum geworden iſt. Hiermit iſt die Anweiſung zur Einübung der Orthographie und die Mittheilung des für den Lehrer aus der Lautlehre zu wiſſen Nöthigen zu verbinden.

Eine beſtimmte Methode des Leſenlehrens vorzuſchreiben, erſcheint mit Rückſicht auf mehrere, ſeit einigen Jahren zu Tag getretene, noch nicht allſeitig ausgebildete und erprobte Verſuche jetzt noch nicht an der Zeit. Es darf erwartet werden, daß aus den Seminarien ſelbſt in Berückſichtigung der angegebenen Geſichtspuncte und des Bedürfniſſes, namentlich der mehrclaſſigen Elementarſchule, ſich ein zu allgemeiner Anwendung geeignetes Lehrverfahren herausbilden wird, in welcher Beziehung den Provinzialbehörden ſorgſame Beobachtung der vorhandenen und noch zu erwartenden Entwicklung anempfohlen wird.

Weiter iſt in Verarbeitung des für die Elementarſchule beſtimmten Leſebuchs das unmittelbare Bedürfniß der Schule mehr zu berückſichtigen, als es ſeither meiſtens geſchehen iſt. Es genügt nicht, die Seminariſten überhaupt in der Erklärung des Leſeſtoffs und deſſen Benutzung für den deutſchen Sprachunterricht in der Vorausſetzung zu unterweiſen, daß ſie ſpäter jedes für die Elementarſchule geeignete Leſeſtück fruchtbar behandeln könnten. Es muß vielmehr gerade das in den Elementarſchulen der Provinz eingeführte Leſebuch in der Art nicht bloß in der Uebungsſchule, ſondern im Seminarunterricht ſelbſt verarbeitet werden, daß in der Behandlung der betreffenden Leſeſtücke die Zöglinge praktiſch unterwieſen werden, wie ſie dieſelben ſpäter ſelbſt in der Elementarſchule behandeln ſollen.

Wenn zu dieſem Behuf auch für jetzt noch kein allgemein einzuführendes Schulleſebuch vorhanden iſt, ſo muß wenigſtens für die Uebungsſchulen der evangeliſchen Seminarien jeder Provinz ein gemeinſames Leſebuch eingeführt und zu dem angegebenen Zweck benutzt werden. Es iſt ein ſolches Leſebuch zu wählen, von dem zu wünſchen und zu erwarten iſt, daß es allmälig in ſämmtlichen Elementarſchulen der Provinz Eingang finden wird.

Die angegebene Behandlung des Schulleſebuchs bildet ebenfalls das Penſum der Unterclaſſe.

Für dieſelbe gehört außerdem noch und findet ihre praktiſche Anwendung bei den Leſeübungen die Einführung in die deutſche Grammatik, wobei ſtets der Geſichtspunct feſtzuhalten, daß dieſer Unterrichtsgegenſtand theoretiſch nicht in der Elementarſchule wiederkehrt. Mit Ausſchluß jeder ſogenannten philoſophirenden allgemeinen Grammatik wird unter Behandlung der Lehre vom einfachen Satz und deſſen Erweiterung, der Ordnung und Verbindung der Sätze, der Verwandlung des Satzausdruckes und der

Satzglieder zugleich das Nothwendige von den Wörterclaſſen, ihrer Eintheilung und Umwandlung zu dem Zweck mitgetheilt, daß die Zöglinge im Stande ſind, in Anwendung einer einfachen grammatiſchen Terminologie Sätze des Leſebuchs genau zu analyſiren. Dabei iſt ſtets Rückſicht auf Orthographie und Interpunction zu nehmen und Anleitung zu geben, wie das Analyſiren der Sätze nicht Selbſtzweck iſt, ſondern zur Erleichterung eines richtigen Verſtändniſſes des Inhaltes anzuwenden iſt.

Bis ein für die beſondern Bedürfniſſe des Seminars geeignetes Lehrbuch vorhanden iſt, werden die nothwendigen Terminologieen und Definitionen von dem betreffenden Lehrer ſelbſt gegeben, oder der Unterricht an kleinere Sprachlehren, wie die von Nonnig, oder von Bohm und Steinert und ähnliche angeſchloſſen werden müſſen. Für die Behandlung des Sprachunterrichts überhaupt aber wird der Seminarlehrer manche geeignete Weiſung in den betreffenden Schriften von Wackernagel, Kellner und Otto finden.

In den beiden oberen Claſſen des Seminars iſt der deutſche Sprachunterricht nach folgenden Geſichtspuncten zu betreiben.

Unter Anwendung der in der Unterclaſſe erworbenen Kenntniſſe und Fertigkeiten, im unmittelbaren Anſchluß an das Leſebuch und unter ſteter Berückſichtigung des mündlichen und ſchriftlichen Gedankenausdruckes bezweckt derſelbe, in das Verſtändniß des für den Bildungsſtandpunct des Elementarlehrers und für die Bedürfniſſe des Volkslebens geeigneten Sprachinhaltes einzuführen.

Das Eindringen in den Inhalt iſt die beſte Vorbereitung für ein richtiges und gutes Leſen. Die Fertigkeit, ſchwierigere Stücke richtig und gut zu leſen, gibt aber einen ziemlich ſichern Maaßſtab zur Beurtheilung der formellen Geſammtbildung des Seminariſten ab.

Unter den vorhandenen Leſebüchern iſt das »deutſche Leſebuch von Philipp Wackernagel« vorzugsweiſe geeignet, um angehenden Lehrern während ihres Seminarcurſus die Betrachtung und das Verſtändniß der Sprache, wie das Eingehen auf einen würdigen, ihren Bildungsbedürfniſſen entſprechenden, dem Volksleben nicht fern ſtehenden Inhalt anziehend und erfolgreich zu machen. Dasſelbe iſt überall bei den evangeliſchen Seminarien einzuführen.

Aus dieſem Leſebuch werden für jede Seminarclaſſe eine Anzahl proſaiſcher und poetiſcher Sprachſtücke ausgewählt, welche den Normalſtoff für den deutſchen Sprachunterricht bilden und nach allen Beziehungen zum vollen Verſtändniß zu verarbeiten und zum ſelbſtſtändigen Eigenthum zu bringen ſind.

Das Auffaſſen, ſprachliche und ſachliche Verſtehen und das Wiedergeben dieſer Sprachſtücke bedingt das wiederholte Vorleſen, Leſenlaſſen, Beſprechen und die Verſuche im unveränderten und veränderten mündlichen und ſchriftlichen Reproduciren derſelben.

Innerhalb dieſes beſtimmt abgezweigten Materials, bei deſſen Auswahl nicht nur die Berückſichtigung des Aufſteigens vom Leichteren zum Schwereren und der ſprachlichen Beſonderheiten, ſondern auch die Rückſicht auf Anſchließen des Inhaltes an die in dem ſonſtigen Unterricht nach ſeinen verſchiedenen Stufen vorwaltenden Richtungen maßgebend ſein muß, wird für Lehrer und Schüler die geeignetſte Gelegenheit geboten ſein, die Kunſt der Concentration des Elementarunterrichts zur Anwendung zu bringen. Innerhalb dieſes Gebietes muß ohne weiteren theoretiſchen Unterricht über etymologiſche, ſynonymiſche, lexikologiſche und metriſche Dinge das für den Elementarlehrer erforderliche Sprachverſtändniß und die ihm nöthige Sprachfertigkeit erzielt werden. Daneben wird der übrige Inhalt des Leſebuchs in zweckmäßiger Aufeinanderfolge mehr curſoriſch

geleſen, ohne daß die Einführung in das Verſtändniß desſelben, und die Fertigkeit, ſich über das Geleſene auszuſprechen, verabſäumt wird.

In dem unteren und mittleren Curſus ſchließen ſich die Aufſätze überall an den Leſeſtoff an; in der Oberclaſſe können dieſelben außerdem in ſelbſtſtändiger Darlegung einzelner Theile aus den anderen Unterrichtsdisciplinen und in Beſprechung von Fragen, die den Lehrerberuf angehen, beſtehen; auch iſt hier Anleitung zu der dem Lehrer nothwendigen amtlichen und geſchäftlichen ſchriftlichen Darſtellung zu geben.

Mit dem deutſchen Sprachunterricht iſt die Privatlectüre in einen geordneten und die Zwecke desſelben fördernden Zuſammenhang zu bringen.

Für jeden Curſus iſt eine geeignete Auswahl von Schriften zu treffen, und hat jeder Zögling zu gewiſſen Zeiten über die Benutzung und das Verſtändniß der ihm zur Lectüre bezeichneten Schriften dem Lehrer Rechenſchaft zu geben. Abgeſehen von der dadurch für die Seminariſten bezweckten Sprach-, Gemüths- und Charakterbildung iſt bei Auswahl der betreffenden Schriften und bei der Anleitung zum Leſen derſelben auch der Einfluß zu würdigen, welchen die künftigen Lehrer über die unmittelbaren Grenzen der Elementarſchule hinaus auf die Bildung und Geſittung des Volkes üben können.

Ausgeſchloſſen von dieſer Privatlectüre muß die ſogenannte claſſiſche Litteratur bleiben; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, chriſtliche Sitte, Patriotismus und ſinnige Betrachtung der Natur zu fördern, und nach ſeiner volksthümlich anſchaulichen Darſtellung in Kopf und Herz des Volkes überzugehen geeignet iſt. Die Auswahl mag nach provinziellem Bedürfniſſe verſchieden getroffen werden; im Allgemeinen wird ſie ſich überall zweckmäßig innerhalb der Lebensbeſchreibungen Luthers von Matheſius und Wildenhahn, Melanchthon und Valerius Herberger, Paul Gerhardt und Jacob Spener von Wildenhahn, Oberlin von Schubert, des evangeliſchen Jahrbuchs von Piper, des Beiblattes zu den fliegenden Blättern des rauhen Hauſes, der Erzählungen und Biographieen von Schubert, der Volksſchriften von Horn, Gotthelf, Ahlfeld, Redenbacher, Stöber, der Kinderſchriften von Barth, der Märchen der Gebrüder Grimm, der Schriften von Claudius, Krummacher und Hebel, der vaterländiſchen Lebensbilder von Werner Hahn, des Vaterlandes von Curtmann, der Germania von Vogel, des Preußens Ehrenſpiegel von Müller, der Geſchichte der Franzöſiſchen Revolution und der Befreiungskriege von Jahn, der Länder-, Natur- und Reiſeſchilderungen von Schubert, Kohl, Grube, Zimmermann u. A. treffen laſſen.

Sowohl der Gebrauch des Wackernagel'ſchen Leſebuchs wie die Regelung der Privatlectüre bietet Veranlaſſung und Gelegenheit, die Zöglinge ohne Betreibung der Litteraturgeſchichte mit demjenigen bekannt zu machen, was ihnen aus der Geſchichte der Nationallitteratur und aus dem Leben und der Zeit ihrer Repräſentanten zu wiſſen erforderlich iſt.

Den Zöglingen des oberſten Curſus iſt in Rückſicht auf den Kirchendienſt des Schullehrers eine Anleitung zum würdigen Vorleſen von Predigten und Abſchnitten der heiligen Schrift zum gottesdienſtlichen Gebrauch zu ertheilen.

4. Unterricht in Geſchichte und Geographie.

Beide Fächer ſollen als gemeinſamen Mittelpunct das Vaterland haben, und ſoll der Unterricht in der Geſchichte ſich auf den in der Geographie ſtützen und auf denſelben zurückbeziehen.

Sorgfältige Beobachtungen und Unterſuchungen haben ergeben, daß Unterricht in der allgemeinen Weltgeſchichte nicht mit dem erwarteten Erfolg in den Seminarien

betrieben werden kann, vielmehr Unklarheit und Verbildung erzeugt, und daß über ihm Wichtigeres verſäumt wird.

Das Studium der allgemeinen Weltgeſchichte erfordert gründliche Vorkenntniſſe aus anderen Gebieten des Wiſſens, welche den Zöglingen der Seminarien abgehen. Sodann kann aber derſelbe nicht ſofort in chronologiſcher und ethnographiſcher Methode betrieben werden; es ſind vielmehr dazu grundlegende, vorbereitende Curſe nöthig, die in der Präparandenbildung nicht durchgearbeitet werden können. Es iſt aber auch nicht möglich, daß Seminariſten, welche der elementariſchen Grundlagen und Anſchauungen für den Geſchichtsunterricht entbehren, während des Zeitraums von zwei bis drei Jahren in einigen wöchentlichen Stunden die allgemeine Weltgeſchichte ſo verarbeiten können, daß daraus ein wahrer und bleibender Vortheil für ihre Bildung und für die Elementarſchule entſpränge.

Dagegen muß es als eine wichtige Aufgabe der Schullehrer angeſehen werden, bei dem heranwachſenden Geſchlecht und in ihrer Umgebung Kenntniß der vaterländiſchen Erinnerungen, Einrichtungen und Perſonen aus der Vergangenheit und Gegenwart und damit Achtung und Liebe zu der Herrſcherfamilie vermitteln zu helfen.

Es iſt daher in den Seminarien zunächſt die deutſche Geſchichte, mit vorzugsweiſer Berückſichtigung der preußiſchen, reſp. Provinzialgeſchichte, in gründlicher und warmer Behandlung in der Art zu betreiben, daß durch ſie ebenſowohl elementariſche Vorbildung in der Auffaſſung geſchichtlicher Thatſachen und Zuſtände auch behufs Vorbereitung der Zöglinge zum weiteren Betreiben der Geſchichte nach der Seminarzeit, als namentlich Kenntniß und Verſtändniß unſerer vaterländiſchen Einrichtungen, Zuſtände, der in ihnen hervortretenden Perſonen und ihrer Thaten erzielt wird.

Da ein weiteres, als dieſes Ziel zu erreichen, über die Kraft der Seminarien hinausgeht, ſo kann allgemeine Weltgeſchichte als ein beſonderes Unterrichtsfach in ihnen fernerhin nicht betrieben werden; es ſind vielmehr die unentbehrlichſten Mittheilungen aus ihr theils an die bibliſche, theils an die deutſche Geſchichte anzureihen, theils, wo es Verhältniſſe und Zeit geſtatten, in Biographieen einzelner epochemachender Männer und in Schilderungen ſolcher Begebenheiten zuſammenzufaſſen. Ueberall aber muß die culturgeſchichtliche Rückſicht vorwalten und die Auffaſſung der Geſchichte vom chriſtlichen Geiſt und Bewußtſein durchdrungen und getragen werden.

Der vaterländiſche Geſchichtsunterricht iſt zugleich mit dem Leben und der Anſchauungsweiſe des Volkes in fruchtbare Verbindung zu ſetzen und ſind deßhalb in demſelben ebenſowohl die vaterländiſchen Gedenk- und Erinnerungstage beſonders hervorzuheben und als Anknüpfungspuncte zu benutzen, wie die Zöglinge auch mit den für das Volk und ſeinen Geſang ſich eignenden beſten Erzeugniſſen der patriotiſchen Poeſie nach Text und Melodie bekannt zu machen ſind. Der Unterricht in der deutſchen Sprache und im Geſang tritt hierbei in unmittelbaren Dienſt des vaterländiſchen Geſchichtsunterrichts.

Bei dieſer Gelegenheit wird die bereits bei einigen Seminarien beſtehende Feier der vaterländiſchen und der evangeliſch-kirchlichen Gedenktage, ſo weit letztere nicht bereits in dem Organismus des Kirchenjahres vertreten ſind, zur Nachahmung empfohlen.

Als ſolche Tage können für alle evangeliſchen Seminarien der 18. Januar, der 18. Februar, der 18. und 25. Juni, der 3. Auguſt, der 15., 18. und 31. October, der 10. November bezeichnet werden, ohne daß die Erweiterung dieſer Zahl nach provinziellen Rückſichten ausgeſchloſſen wäre.

Die Feier kann in der Art ſtattfinden, daß zu geeigneter Stunde unter Theil-

nahme ſämmtlicher Zöglinge und Lehrer bezügliche Geſänge, an den kirchlichen Tagen Choräle, an den vaterländiſchen Volkslieder ausgeführt und betreffende geſchichtliche Mittheilungen gemacht werden.

Es wird ſich empfehlen, für die letzteren eine bleibende, auch zum Uebergang in das weitere Volksleben geeignete Form feſtzuſtellen.

So lange noch kein nach den angegebenen Geſichtspuncten ausgearbeitetes, das beſondere Bedürfniß der Seminarien befriedigendes Lehrbuch der vaterländiſchen Geſchichte vorhanden iſt, werden die betreffenden Lehrer auf Sammlung, Sichtung und volksthümliche Verarbeitung des Materials aus Lehrbüchern und Biographieen an, und hinſichtlich der Auffaſſung der Geſchichte auf Dittmar's Lehrbuch der deutſchen Geſchichte hinzuweiſen ſein.

Wie der Unterricht in der Geſchichte ſich auf die beiden oberſten, ſo beſchränkt ſich der Unterricht in der Geographie auf die beiden unterſten Curſe.

Was hierin in jedem Seminar erreicht werden muß, iſt Folgendes: Verſtändniß des Globus und der Karte; Kenntniß der Weltmeere mit ihren Inſeln und Straßen ſo wie der Erdtheile im Allgemeinen nach ihrer Lage, Geſtalt, Größe, Bevölkerung, nach ihren Naturproducten, Gebirgen und Flüſſen, ihrer Eintheilung in Reiche, und der Haupt- und bedeutendſten Handelsſtädte derſelben. Hierbei tritt Europa in den Vordergrund und wird Deutſchland in phyſiſcher und politiſcher Beziehung in der Art behandelt, daß bei der Beſchreibung des engeren Vaterlandes Preußen, reſp. der einzelnen Provinz, deren Beſonderheiten, was Natur, Induſtrie, Handel und ſtaatliche Einrichtungen betrifft, ihre Berückſichtigung finden.

In der mathematiſchen Geographie iſt das Nöthigſte von der Geſtalt und mathematiſchen Eintheilung der Erde, ihrer Größe, Bewegung um ihre Axe und um die Sonne, und von den daraus ſich ergebenden Erſcheinungen, von dem Monde, den Fixſternen, Sternbildern, Planeten, Kometen und Trabanten mitzutheilen.

Als Lehrbuch in der Geographie kann einſtweilen der Leitfaden von Voigt dienen, welcher in der hier bezeichneten Beſchränkung mit Auswahl zu gebrauchen iſt und für die Seminarien, welchen Zeit und Verhältniſſe weitere Grenzen zu ziehen geſtatten, jedenfalls ausreichendes Material darbietet.

Den vorzugsweiſe an den geographiſchen Unterricht zu ſtellenden Anforderungen der Anſchaulichkeit wird nicht nur durch ſtete Benutzung des Globus und der Karte genügt; der Unterricht muß auch überall durch Mittheiluug charakteriſtiſcher Schilderungen und Bilder, wie ſie ſich in den Büchern von Grube, Vogel, Kohl, Zimmermann u. A. finden, lebendig gemacht und zum unmittelbaren Verſtändniß gebracht werden.

5. Naturkunde.

Während der beiden erſten Jahre iſt in wöchentlich zwei Stunden die Naturgeſchichte in der Art zu behandeln, daß die wichtigſten einheimiſchen Pflanzen und Thiere nach ihren charakteriſtiſchen Merkmalen als Repräſentanten von Gattungen und Geſchlechtern zur Anſchauung gebracht und beſchrieben, die Charakteriſirung der wichtigſten ausländiſchen, indem dieſelben mit jenen verglichen werden, hier angereiht und in dieſer Weiſe, ohne daß ein Anſchluß an ein ſtreng wiſſenſchaftliches Syſtem und ſeine Claſſificationen erforderlich wäre, überſichtliche Gruppirungen gebildet werden. Abgeſondert wird eine populäre Beſchreibung des Baues des menſchlichen Körpers gegeben.

Was namentlich die Pflanzenkunde betrifft, ſo ſoll eine ſichere Grundlage zu ſpäteren Weiterſtudien geſchafft und müſſen die Zöglinge befähigt werden, mit Zu-

hülfenahme eines geeigneten Leitfadens die bedeutendſten einheimiſchen wildwachſenden Pflanzen nach ihren charakteriſtiſchen Merkmalen ſelbſt zu erkennen, zu beſtimmen und anſchaulich zu beſchreiben.

Der Unterricht in der Mineralogie iſt auf Kenntniß der hauptſächlichen einheimiſchen Mineralien und Steinarten ſo wie auf ihre Benutzung zu beſchränken.

Daß auch für dieſen Unterricht religiöſe Richtung und Haltung nothwendige Bedingung iſt, bedarf keiner näheren Erwähnung. Die Zöglinge ſollen lernen, eine verſtändige Freude an der Natur und an der Beſchäftigung mit ihr zu haben. Dabei ſoll ſich der Unterricht für das praktiſche Leben nützlich erweiſen, weßhalb derſelbe vielfache Beziehung auf Acker- und Gartenbau, Handel, Induſtrie zu nehmen hat.

Für die Naturlehre ſind im zweiten oder dritten Curſus ebenfalls zwei Stunden wöchentlich beſtimmt. Die Behandlung iſt überall nur eine elementare, ſo daß aus der Erſcheinung oder dem Verſuche das betreffende Geſetz ohne mathematiſche Faſſung und dießfälligen Beweis zum Verſtändniß gebracht wird. Unter Zugrundlegung der »Grundzüge der Phyſik von Crüger« müſſen bei den betreffenden Capiteln die im gewöhnlichen und gewerblichen Leben am meiſten benutzten Inſtrumente, Apparate und Maſchinen, wie Pendel, Hebel, Rolle, Flaſchenzug ꝛc., Waſſerrad, Hebepumpe, Spritze, Barometer und Thermometer, die von der Wärme, Elektricität, dem Magnetismus, dem Licht ꝛc. bedingten Erſcheinungen ihre Veranſchaulichung und Erläuterung finden.

Für den Unterricht in der Naturgeſchichte können einſtweilen die Lehrbücher und Leitfäden von Schubert, Schilling und Scholz zweckmäßig benutzt werden.

Hinſichtlich des Unterrichts in Geſchichte, Geographie und Naturkunde und ſeiner Ertheilung in der Elementarſchule iſt noch zweierlei zu bemerken.

Erſtens ſoll in dieſen Fächern überall das Vereinzeln und Vereinzeltbleiben des Unterrichtsmaterials möglichſt vermieden, jedenfalls dafür geſorgt werden, daß das Vereinzelte ſeine organiſche Zuſammenfaſſung in lebendigen Charakter-, Landſchafts- und Naturbildern finde. Wie deßhalb der Seminarunterricht ſich ſelbſt ſolcher Hülfsmittel zu bedienen hat, ſo ſind auch die Zöglinge anzuleiten, aus dem empfangenen Unterricht ſolche zuſammenzuſtellen.

Sodann iſt feſtzuhalten, daß die in Rede ſtehenden Unterrichtsfächer nur in ſehr ſeltenen Fällen auf dem Lectionsplan der Elementarſchule ihre ſelbſtſtändige Stellung und keinenfalls eine mehr oder minder ſyſtematiſche Behandlung finden werden. Zum Theil wird hier das unmittelbare Leben die geeigneten Anknüpfungspuncte bieten, wie z. B. in der Geſchichte die vaterländiſchen Gedenk- und Erinnerungstage, in der Naturkunde der Feld- und Gartenbau, der Wechſel der Jahreszeiten, Naturerſcheinungen ꝛc. Als das erwünſchte Ziel iſt aber anzuſehen, daß ein Schullesebuch hergeſtellt werde, deſſen lebensvolle und charakteriſtiſche Bilder und Schilderungen das ausreichende Material für den ergänzenden und erläuternden Unterricht des Lehrers böten. Auch wenn ein Buch in dieſer vorausgeſetzten Vollendung noch nicht vorhanden, wird doch das in der Uebungsſchule des Seminars eingeführte Leſebuch im Zuſammenhang mit den vorhin angeführten Uebungen im Gruppiren und Zuſammenſtellen von lebensvollen Bildern genügende Gelegenheit bieten, den künftigen Elementarlehrer zu dieſer für die Elementarſchule allein zuläſſigen Ertheilung des ſogenannten Realunterrichts anzuleiten.

6. Rechnen und Raumlehre.

Für dieſe Fächer ſind in den beiden untern Curſen je drei, im obern Curſus eine Stunde anzuſetzen.

Wie neben der wiſſenſchaftlichen Arithmetik praktiſches Rechnen hergeht und für den Seminarunterricht in den Vordergrund tritt, ebenſo muß ein Weg gefunden werden, auf welchem die Seminariſten ohne Anwendung der wiſſenſchaftlichen Form, aber gründlich mit den geometriſchen Figuren, ſowohl ebenen wie körperlichen, mit ihren wichtigſten Eigenſchaften und mit den Gründen bekannt gemacht werden, auf welchen ihre Ausmeſſung und Berechnung beruht.

Das eigentlichſte Gebiet des Seminarunterrichts bilden die vier Grundrechnungsarten in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen nach folgenden Geſichtspuncten.

Der Zahlenkreis von 1—100 in ſeinen verſchiedenen Abſtufungen und Erweiterungen für das ſchriftliche Rechnen wird ohne neuen Anſpruch an die Zahlkraft und Operationsfertigkeit der Seminariſten, aber in methodiſcher Beziehung vollſtändig übereinſtimmend mit dem Verfahren der Elementarſchule gründlich durchgenommen und hinſichtlich der Fertigkeit, überall Rechenſchaft geben zu können, zum unverlierbaren und ſtets bereiten Eigenthum gemacht.

Während die letztere Forderung auch für alle fernere Stufen feſtzuhalten iſt, tritt die neue hinzu, daß die Zahlkraft der Zöglinge geübt und geſtärkt und bei angewandten Aufgaben die Fertigkeit, die zuſammengehörigen Zahl- und Sachverhältniſſe mit geſundem Urtheil raſch und ſicher zurecht zu legen und zu vergleichen, erzielt werde, zu welchem Zweck auch, wo Zeit und Verhältniſſe es geſtatten, die Löſung algebraiſcher Aufgaben auf arithmetiſchem Wege mit Nutzen angewendet werden kann. Bei den mannigfaltigſten Uebungen der Zöglinge muß ihnen doch überall Ein Verfahren als das für die Elementarſchule geeignetſte bezeichnet werden, damit hier nicht Sicherheit einer unſicher machenden Vielſeitigkeit nachgeſetzt werde.

Was die Form betrifft, ſo iſt das Gebiet des Rechenunterrichts vorzugsweiſe geeignet, um im natürlichen und ſicheren Schluſſe zu üben und an einen bündigen und ſchlagenden Ausdruck des Sprechens zu gewöhnen.

Eine weitergehende Ausbildung der Seminariſten — nicht zum Gebrauch in der Schule, ſondern zur eigenen Förderung — etwa bis zur Verhältnißrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln kann ausnahmsweiſe von der Provinzialbehörde geſtattet werden, jedoch nur da, wo die Verhältniſſe des Seminars und der Provinz dazu entſcheidenden Anlaß bieten.

Mit Rückſicht auf die vielen vorhandenen guten Lehrbücher und Leitfäden für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre kann bei der Auswahl eines ſolchen für die einzelnen Seminarien den Wünſchen des betreffenden Lehrers und den localen Verhältniſſen ein größerer Spielraum geſtattet werden, als es bei anderen, ſittlichen Inhalt habenden Diſciplinen zuläſſig iſt.

7. Der Schreibunterricht

iſt vorzugsweiſe nach den beiden Geſichtspuncten zu betreiben, daß die Zöglinge ſelbſt ſich eine einfache und geläufige Handſchrift aneignen, dann aber befähigt werden, in regelrechter und ſchöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodiſcher Aufeinanderfolge vorzuſchreiben.

Die auf beide Zwecke bezüglichen Uebungen gehen in den beiden unterſten Curſen neben einander; für den oberſten Curſus genügt es, daß die Zöglinge monatlich eine Probeſchrift anfertigen. Zur Ausbildung der eigenen Handſchrift wird das Tactſchreiben angemeſſen in derſelben Weiſe zur Anwendung gebracht, wie dasſelbe in der Elementarſchule an ſeinem Orte iſt.

Sämmtliche von den Zöglingen anzufertigenden ſchriftlichen Arbeiten ſollen

übrigens Uebungen und Proben im Schönſchreiben ſein und iſt dieſes Mittel zu Gunſten einer geiſtigen Diſciplin nachhaltig zu handhaben.

Mit den Uebungen im Vorſchreiben iſt die Methodik des Schreibunterrichts zu verbinden und eine bis in das Einzelne gehende praktiſche Anleitung zur Ertheilung des letzteren zu geben.

8. Zeichnen.

Der Zeichenunterricht im Seminar iſt auf Anleitung zur Darſtellung einfacher räumlicher Gegenſtände in einer Linearzeichnung zu beſchränken.

Zuvörderſt muß eine Zeichnung verſtehen, dann ausführen gelehrt werden; wo die Anlagen fehlen, iſt durchweg die Benutzung mechaniſcher Hülfsmittel zu geſtatten. Der Unterricht im Zeichnen kann mit dem in der Raum- und Formenlehre in angemeſſene Verbindung geſetzt werden und iſt mit Ausſchluß künſtleriſcher Darſtellung möglichſt bald zur Fertigkeit in Darſtellung einfacher Naturkörper, Grund- und Aufriſſe, wie ſie das Bedürfniß des praktiſchen Lebens erheiſcht, zu fördern.

Der Zeichenunterricht findet nur in den beiden untern Curſen, höchſtens in zwei Stunden wöchentlich ſtatt.

9. Muſikunterricht.

Die Muſik wird in dem Seminar zunächſt geübt zur Förderung ſeiner kirchlichen und ſittlichen Lebenszwecke. Durch den Unterricht in der Muſik ſollen aber zugleich künftige Geſanglehrer für die Elementarſchule, Cantoren und Organiſten für den Kirchendienſt vorgebildet werden. Das Gebiet dieſes Unterrichts iſt alſo überall ein ernſtes, ſittlichen Zwecken dienendes, großentheils ein heiliges. Die Kunſt iſt im Seminar nirgends Selbſtzweck. Hiermit iſt der Methode und der Auswahl des Stoffes der Weg vorgezeichnet.

Der Unterricht im Violinſpielen in ſtreng gehaltener methodiſcher Aufeinanderfolge der elementariſchen Uebungen ſoll die muſikaliſche Ausbildung im Allgemeinen fördern und hat ſein nächſtes Ziel erreicht, wenn die Zöglinge die für die Schule gehörigen Melodieen ſicher und dirigirend vorſpielen können. Für das Concert berechnetes Geigenſpiel gehört nicht in den Kreis des Seminarunterrichts. Wie weit Uebung in demſelben behufs muſikaliſcher Aufführungen ſeitens des Seminars einzelnen begabteren Schülern, jedoch ſtets unter Leitung des Muſiklehrers, zu geſtatten, wird in jedem einzelnen Falle ſorgfältiger Erwägung unterliegen. Derartige muſikaliſche Aufführungen ſollen den ſittlichen Erziehungszwecken der Anſtalt dienen und nicht den Charakter öffentlicher Productionen annehmen.

Der Untereicht im Clavierſpiel ſteht in enger Verbindung mit dem Unterricht in der Harmonielehre und bereitet für das Orgelſpielen vor. Dieſem Zweck entſprechende Auswahl ernſter und gediegener Uebungsſtücke ſo wie ſtrenge Schule ſind die vornehmlich feſtzuhaltenden Geſichtspuncte.

Orgelſpiel. Was das Techniſche anlangt, ſo ſind nach einer guten Orgelſchule, als welche die von W. Schütze anzuſehen iſt, die erforderlichen Manual- und Pedalübungen unter Anwendung richtiger Applicatur möglichſt gründlich vorzunehmen, aber zu beſchleunigen, um die Zöglinge ſo bald wie möglich zum Einüben von Choralmelodieen zu befähigen.

Bei entſchieden mangelnder Anlage kann der Seminardirector von der Theilnahme am Unterricht im Orgelſpiel dispenſiren.

Mit den am Unterricht Theilnehmenden iſt aber die Aufgabe zu löſen, daß jeder am Ende des Seminarcurſus mindeſtens die folgenden funfzig mit Rückſicht auf gottes-

dienſtliche und muſikaliſche Bedürfniſſe ausgewählten Choralmelodieen ſo beſtimmt und ſicher eingeübt hat, daß er unter Zuhülfenahme des Choralbuches in dieſen Melodieen den Kirchengeſang der Gemeinde leiten kann.

1. Ach Gott und Herr.
2. Allein Gott in der Höh' ſei Ehr'.
3. Alle Menſchen müſſen ſterben.
4. An Waſſerflüſſen Babylon.
5. Auf meinen lieben Gott.
6. Aus meines Herzens Grunde.
7. Aus tiefer Noth ſchrei ich zu dir.
8. Chriſtus der iſt mein Leben.
9. Dir, dir Jehovah will ich ſingen.
10. Ein' feſte Burg iſt unſer Gott.
11. Eins iſt Noth; ach Herr dies Eine.
12. Erſchienen iſt der herrlich Tag.
13. Es iſt das Heil uns kommen her.
14. Es iſt gewißlich an der Zeit.
15. Freu dich ſehr, o meine Seele.
16. Gelobet ſeiſt du Jeſus Chriſt.
17 Gott des Himmels und der Erden.
18. Herr Gott dich loben wir.
19. Herr Jeſus Chriſt, dich zu uns wend.
20. Herzliebſter Jeſu, was haſt du verbrochen.
21. Herzlich thut mich verlangen.
22. Ich dank' dir ſchon durch deinen Sohn.
23. Jeſu, meine Freude.
24. Jeſus, meine Zuverſicht.
25. Komm' heiliger Geiſt, erfüll' die Herzen.
26. Komm' heiliger Geiſt, Herre Gott.
27. Liebſter Jeſu, wir ſind hier.
28. Lobe den Herrn, den mächtigen König.
29. Lobt Gott, ihr Chriſten allzugleich.
30. Mach's mit mir, Gott, nach deiner Güt'.
31. Nun danket alle Gott.
32. Nun laßt uns Gott dem Herrn Dank ſagen.
33. Nun lob' mein' Seel den Herren.
34. Nun ruhen alle Wälder.
35. O daß ich tauſend Zungen hätte.
36. O Gott, du frommer Gott.
37. O Lamm Gottes unſchuldig.
38. Schmücke dich, o liebe Seele.
39. Sollt ich meinen Gott nicht ſingen?
40. Straf mich nicht in deinem Zorn.
41. Valet will ich dir geben.
42. Vom Himmel hoch, da komm ich her.
43. Von Gott will ich nicht laſſen.
44. Wachet auf, ruft uns die Stimme.
45. Was Gott thut, das iſt wohlgethan.

46. Was mein Gott will, geſcheh' allezeit.
47. Werde munter, mein Gemüthe.
48. Wer nur den lieben Gott läßt walten.
49. Wie ſchön leucht't uns der Morgenſtern.
50. Wir glauben All' an einen Gott.

Nach welchem Choralbuch dieſe fünfzig Melodieen eingeübt werden ſollen, darüber wird demnächſt beſondere Beſtimmung erfolgen, wie auch, ſobald es die Verhältniſſe geſtatten, für alle evangeliſchen Seminarien der Monarchie ein und dasſelbe Choralbuch für die Vorbereitung zum Organiſten- und Cantordienſt beſtimmt werden ſoll, damit zunächſt in die Ausübung dieſes Dienſtes wieder Bewußtſein des Gemeinſamen, Zurückdrängung der ſubjectiven Willkür, Unterordnung unter die bewährte Einheit und dadurch allmälig in den kirchlichen Gemeindegeſang Sicherheit und Freudigkeit an dem ſichern Beſitz gelange.

Nach dieſem Geſichtspuncte iſt ſchon jetzt immer mehr und nachhaltig der Unterricht im Orgelſpielen zu geſtalten und die Aufgabe des künftigen Organiſten mehr in das ſichere und bewußte Wiedergeben des Bewährten und in kirchlicher Anerkennung Stehenden als in die Fähigkeit, ſelbſt Neues zu bilden und eigne Wege zu gehen, zu ſetzen.

Der Unterricht im Orgelſpiel erſtreckt ſich über die beiden oberſten Curſe; im letzten Jahre müſſen die Zöglinge Gelegenheit erhalten, ſowohl in den Seminarandachten wie bei dem öffentlichen Gottesdienſt den Gemeindegeſang mit der Orgel zu begleiten.

Geſang. Im erſten Jahre wird eine Unterrichtsſtunde genügen, um durch die erforderlichen Gehör- und Treffübungen ſo wie durch die rhythmiſchen und dynamiſchen Singübungen, welche ſämmtlich in eine angemeſſene Verbindung mit dem Unterricht in der Harmonielehre zu ſetzen ſind, die Stimme auszubilden und für einen ſchönen und würdigen Chorgeſang eine feſte Grundlage zu ſchaffen. Eine zweite Stunde dient zur Einübung einſtimmiger Choräle und ein- und zweiſtimmiger Volkslieder.

Die beiden obern Curſe ſind in zwei Geſangſtunden wöchentlich combinirt, wobei nicht ausgeſchloſſen iſt, daß unter Umſtänden an deren Uebungen auch ſchon Zöglinge des unterſten Curſus Theil nehmen können.

Was den kirchlichen Geſang betrifft, ſo iſt der einſtimmige Choral nach ſeinen Urmelodieen in den Vordergrund zu ſtellen; die letzteren ſind durch die nöthige Analyſe zum klaren Verſtändniß zu bringen und ſind die Zöglinge zum richtigen und würdigen Vortrag von mindeſtens ſechszig Melodieen ohne Hülfe des Choralbuches zu führen, wobei jeder Einzelne in ſeiner Eigenſchaft als Vorſänger auszubilden iſt. Hierbei verſteht es ſich von ſelbſt, daß die nöthigen Belehrungen über etwa zu beachtende provinzielle Abweichungen von der Urmelodie, über Einübung und Leitung der Melodie in der Schule und der Gemeinde gegenüber gegeben werden.

In dem neben dem Choral zu pflegenden Figuralgeſang fordert der liturgiſche Geſang beſondere Beachtung. Je weniger das gottesdienſtliche Leben der evangeliſchen Kirche auf dieſem Gebiete ſchon als ein abgeſchloſſenes angeſehen werden kann, um ſo mehr muß an die Seminarien und ihre betreffenden Lehrer die Anforderung geſtellt werden, daß ſie durch eine innige Theilnahme an dem Leben der Kirche überhaupt für das Verſtändniß und die Befriedigung der hier zu Tage tretenden Bedürfniſſe offenes Auge behalten. Für jetzt können die liturgiſchen Andachten der königl. Hof- und Domkirche zu Berlin, herausgegeben von Fr. A. Strauß, den Seminarien einen zweckmäßigen Anhaltspunct bieten. Hierin iſt auch die noch nicht als geſchloſſen zu betrachtende Frage über den rhythmiſchen Choralgeſang zu rechnen.

Die geistlichen Chöre, Motetten, Hymnen und Psalmen ꝛc. älterer und neuerer Composition, wie sie sich in den bekannten Sammlungen von Hientzsch, Erk und Gräf, Jakob u. A. finden, werden in ihrer möglichst vollendeten, dem geistigen Inhalt entsprechenden Ausführung ebenso zur Ausbildung des musikalischen Charakters und Geschmackes der Zöglinge dienen, wie sie dieselben mit der richtigen Anwendung des Männerchors, als des geeignetsten Mittels zur äußern Hebung des evangelischen Gottesdienstes, bekannt machen können.

Dieselben Sammlungen gestatten auch die nöthige Auswahl für weltliche Chorlieder, unter denen das deutsche Volkslied in seiner edelsten Auffassung und die patriotischen Lieder vorzugsweise die Berücksichtigung zu dem Zweck erfordern, daß theils das gemeinsame Leben der Zöglinge in der Anstalt von edlem Gesang getragen und durchdrungen werden kann, theils das Material gewonnen wird, um später durch die Schule und Gesangvereine dem Gemeinen, Tändelnden und Schwächlichen im Gesange mit Erfolg entgegentreten zu können.

Diese Zwecke ergeben als nothwendig, daß bei Auswahl der Gesangstücke nicht nur die musikalische, sondern auch die pädagogische Rücksicht in Betracht kommt, weshalb neben dem Musiklehrer auch der Director des Seminars diesen Aufgaben seine besondere Theilnahme zuzuwenden hat, wie es sich von selbst versteht, daß die Erklärung des Textes der zu singenden Lieder in dem deutschen Sprachunterricht Berücksichtigung in Anspruch nimmt.

Harmonielehre und Methodik des Gesangunterrichts. Der Unterricht in der Harmonielehre hat sich im Allgemeinen vor dem Irrthum zu bewahren, als sei es Aufgabe des Seminars, seine Zöglinge zur selbstständigen Composition zu befähigen. Der nächste Zweck dieses Unterrichts kann nur der sein, sämmtliche Zöglinge zum Verständniß eines in ihrem Bereich als Organisten und Gesanglehrer für Elementarschulen fallenden Musikstückes zu fördern und sie eine angemessene Fülle edler und richtiger Harmonie- und Tonanschauungen fassen und beherrschen zu lehren. Die Einführung in die Choralfiguration und in die Instrumentationslehre so wie in die freie Erfindung von Choralvorspielen steht hiernach über der Grenze desjenigen, was das Seminar an seinen Zöglingen erreichen muß.

Der Unterricht ist nie bloß theoretisch zu halten, vielmehr muß jeder Zögling zur praktischen Ausübung und Anwendung des Vorgetragenen angeleitet werden.

Vier wöchentliche, auf die drei Curse zu vertheilende Unterrichtsstunden reichen aus, um neben der Harmonielehre noch eine theoretische Anleitung zur Ertheilung des Gesangunterrichts in der Elementarschule zu geben. Hierbei ist in Berücksichtigung des vorhandenen Bedürfnisses und der gegebenen Verhältnisse ein besonderes Gewicht auf den Lehrgang zu legen, nach welchem Kinder ohne Kenntniß der Noten zur Fertigkeit im einstimmigen Singen von Chorälen und Volksliedern geführt werden können, ohne die Einführung in die Methode des Gesangunterrichts nach Noten auszuschließen. Beide Lehrgänge finden ihre praktische Anwendung in der Uebungsschule.

10. Turnübungen.

Die in den Seminarien zu betreibenden Turnübungen haben gleichmäßig die körperliche Kräftigung und Gewandtheit, Herrschaft über den Leib und seine Organe, Stärkung des Muthes und der Entschlossenheit, wie Gewöhnung an Präcision, Unterordnung und Gehorsam auf das Wort ins Auge zu fassen. Gleichzeitig werden durch umsichtige Anwendung des Ling'schen und des Spieß'schen Systems die angehenden Lehrer eine sehr zweckmäßige Anleitung erhalten, später die Spiele der Schuljugend

zu organisiren und unter günstigen Verhältnissen auch ihrerseits dazu beizutragen, daß diese sich als die Jugend eines wehrhaften und tapfern Volkes fühlen und den entsprechenden Tugenden desselben nacheifern lerne.

11. Gartenbau, Obstbaumzucht, Seidenbau, Handarbeiten.

Die Betreibung von Gartenbau, Obstbaumzucht, Seidenbau und von Handarbeiten soll mit Rücksicht auf die späteren Lebensverhältnisse der Schullehrer und auf ihre Beziehungen zum eigenen Erwerb und zu den Beschäftigungen der Bevölkerung, mit welcher sie sich innig verbunden fühlen sollen, in keinem Seminar fehlen. Die Einrichtung dieser Beschäftigungen muß aber von localen Verhältnissen abhängig bleiben.

Wenn die Bestimmungen dieses Regulativs einen dreijährigen Cursus voraussetzen, so muß es hinsichtlich derjenigen Seminarien, wo die Verhältnisse eine zweijährige Dauer des Unterrichts gestatten oder nöthig machen, den Provinzialbehörden überlassen bleiben, vornehmlich auch mit Rücksicht auf die den aufgenommenen Präparanden beiwohnende Vorbildung, diejenigen Combinationen der für die drei Curse gestellten Aufgaben eintreten zu lassen, welche die Umstände nothwendig machen.

Mit Zuversicht kann erwartet werden, daß unter Anwendung der obigen Grundsätze die Seminarien ihren wahren Beruf immer bestimmter und erfolgreicher erfüllen werden. Unpraktische Reflexion, subjectives, für die Zwecke einfacher und gesunder Volksbildung erfolgloses Experimentiren wird ihnen fern bleiben. Unter Festhaltung des christlichen Grundes in Leben und Disciplin werden sie immer vollständiger zu dem sich ausbilden, was sie sein müssen, Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer, die sich in Selbstverleugnung und um Gottes willen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust, Beruf und Befähigung haben.

Berlin, den 1. October 1854.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

U. 3651. (gez.) von Raumer.

2. Regulativ für die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden.

Im Anschluß an das Regulativ vom 1sten d. M. (Nr. 3651) für den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien wird hierdurch hinsichtlich der Vorbereitung der Präparanden für diese Seminarien Folgendes bestimmt.

Wenn der künftige Schullehrer einen Theil seiner Vorbereitungszeit für das Schulamt der Regel nach in engerer, für Unterricht und Erziehung berufsmäßig geordneter Lebensgemeinschaft zubringt, so ist doch die hiermit verbundene größere oder geringere Abgeschlossenheit nach Außen nicht über die Seminarzeit hinaus auszudehnen. Nach Maßgabe dieses Grundsatzes wird auch fernerhin die Regierung keine geschlossenen Präparandenanstalten einrichten, sondern rechnet nach wie vor hinsichtlich einer zweckmäßigen Vorbildung für das Seminar auf die freiwillige Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer.

Diese Thätigkeit fordert aber in ihrem eigenen und im Interesse der Seminarien eine Organisation und Leitung, welche zweckmäßig und erfolgreich nur von den königlichen Regierungen geübt werden kann. Dieselbe wird sich nach den verschiedenen örtlichen und persönlichen Verhältnissen in den einzelnen Regierungsbezirken verschieden gestalten; im Allgemeinen aber werden folgende, durch die Erfahrung bewährte Grundzüge zur Ausführung zu bringen sein.

Auf Grund ihrer eigenen und der Erfahrung der betreffenden Seminardirectoren bezeichnet die königliche Regierung durch das Amtsblatt diejenigen Lehrer ihres Bezirkes, welche zur Vorbereitung von Präparanden bereit sind und dazu für befähigt erachtet werden.

Als besonders günstig wird der Fall zu betrachten sein, wo zugleich der Ortspfarrer zur Ertheilung des Religionsunterrichtes an die Präparanden, überhaupt zur Betheiligung an ihrer Vorbildung bereit und geeignet ist. Jedenfalls steht die Präparandenbildung überall unter der Aufsicht der Local- und Kreisschulinspectoren. Die letzteren haben bei ihren jährlichen Schulrevisionen von der Thätigkeit der betreffenden Präparandenlehrer und von den Leistungen der Präparanden persönliche und eingehende Kenntniß zu nehmen, auch darüber der königlichen Regierung Bericht zu erstatten.

Die Regierungsschulräthe und Seminardirectoren werden bei ihren Schulreisen der Präparandenbildung ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden, die letzteren auch vom Standpunct des Seminars aus und in seinem Interesse den Präparandenlehrern mit ihrem Rathe zur Seite treten, wie es denn andrerseits zu wünschen ist, daß die Präparandenlehrer mit dem Unterrichtswesen des Seminars, für welches sie Schüler vorbereiten, durch eigene Anschauung bekannt seien.

Die Präparandenlehrer sind wegen der äußeren Anforderungen hinsichtlich des Alters, der Gesundheit und der nöthigen Mittel, welche für den Eintritt in die Seminarien gelten, mit Anweisung zu versehen, damit sie bei Annahme von Präparanden denselben gemäß verfahren können.

Die Zahl der von einem Lehrer zu gleicher Zeit vorzubildenden Präparanden wird sich zweckmäßig auf höchstens drei beschränken.

Haben dieselben nicht am Orte oder in dessen Nähe ihren Wohnsitz, so werden sie am besten in die Familie des Lehrers als Glieder aufgenommen. Hiermit ist auch der Gesichtspunct bezeichnet, von welchem aus die sittliche und religiöse Erziehung der Präparanden erfolgen muß und welcher bei Auswahl der Lehrer wohl zu berücksichtigen ist.

Was den Unterricht betrifft, so ist zunächst vorauszusetzen, daß die Präparanden an den für sie sich eignenden Unterrichtsstunden der Ortsschule und an dem Katechumenen- und Confirmandenunterricht des Pfarrers Theil nehmen. Im Uebrigen kommt es hauptsächlich darauf an, daß sie zu einer geordneten Selbstthätigkeit angeleitet und in derselben überwacht und corrigirt werden.

In dieser Weise werden sie sich nach einem bestimmten Lehrbuch überall auf den eigentlichen Unterricht vorbereiten und zu ausgedehnter, geordneter Privatlectüre wie zur schriftlichen Darlegung über das Verständniß des Gelesenen anzuhalten sein.

Indem die Präparanden so im Wesentlichen das Material für ihre Bildung selbst herbeischaffen, werden zwei tägliche eigentliche Unterrichtsstunden vollkommen zur Erreichung des Zweckes ihrer Vorbildung ausreichen. Auf diesen Unterricht ist dann aber auch diejenige geistige Energie zu verwenden, von welcher namentlich die nothwendige formelle Bildung des Zöglings, so weit sie rasches und sicheres Auffassen, klares Denken und Verarbeiten von Gedanken und einfaches, richtiges Sprechen betrifft, erwartet werden muß.

Wie die Präparanden als Glieder der Familie des Lehrers und als seine eigentlichen Pflegebefohlenen die sittlichen Beziehungen des Lehrerlebens und Berufes durch unmittelbare Anschauung und Gewöhnung kennen und achten lernen sollen, so werden sie die andere Seite des Lehrerberufes durch ihren vorsichtig geordneten und geleiteten Gehülfendienst in der Schule verstehen und lieben lernen. Selbstständige Arbeit des

Präparanden in der Schule muß aber unter allen Umſtänden, auch im wohlverſtandenen Intereſſe ſeiner Vorbildung, ausgeſchloſſen bleiben.

Was die Unterrichtsertheilung betrifft, ſo werden zunächſt die in dem Regulativ für den Seminarunterricht gegebenen allgemeinen Beſtimmungen mit geringen, durch den Gegenſtand des Unterrichts bedingten Modificationen auch überall auf den Präparandenunterricht ihre Anwendung finden müſſen.

Die poſitiven, von dem Unterricht zu fordernden Ergebniſſe laſſen ſich aus den nachfolgend aufgeſtellten Anforderungen entnehmen, von deren Erfüllung künftighin die Aufnahme in die Schullehrerſeminarien abhängig gemacht wird.

1. Religion.

Der Präparand ſoll den kleinen Katechismus Lutheri, beziehungsweiſe den Heidelberger Katechismus, feſt memorirt haben, mit richtiger Betonung und angemeſſenem Ausdruck herſagen, über das Wortverſtändniß ſichere Auskunft geben und von dem Verſtändniß des Inhaltes dahin Rechenſchaft ablegen können, daß er im Stande iſt, die einzelnen Gedanken mit anderen Worten nach ſeiner Auffaſſung wiederzugeben.

Eine ſyſtematiſche Kenntniß der chriſtlichen Lehre iſt nicht zu fordern, wohl aber zu erwarten, daß der Präparand der evangeliſchen Heilslehre, wie er in dieſelbe durch einen guten Confirmandenunterricht eingeführt, in derſelben durch fleißige Anhörung der Predigt und durch eifriges Betreiben des Wortes Gottes befeſtigt iſt, ſo kundig ſei, daß er über Geſetz und Evangelium in elementarer Weiſe, im Anſchluß an den Katechismus, klare Auskunft geben kann.

Die Erlangung dieſer Befähigung wird weſentlich erleichtert und gefördert werden, wenn die zu memorirenden Bibelſprüche nach einem zweckmäßig geordneten Spruchbuch, etwa dem von Theel zu dem kleinen Katechismus Lutheri, gelernt werden.

Die betreffenden Sprüche müſſen ſicher gewußt und ihrem Wortinhalt nach verſtanden ſein.

Dasſelbe gilt von den Perikopen des evangeliſchen Kirchenjahres, wenigſtens von den Evangelien, den meſſianiſchen Weiſſagungen und den Pſalmen 1, 8, 14, 16, 19, 23, 32, 50, 51, 84, 90, 103, 104, 121, 126, 128, 137 und 139.

Für die Aufnahme in das Seminar iſt die Kenntniß von fünfzig Kirchenliedern erforderlich, welche nach »den geiſtlichen Liedern für Kirche, Schule und Haus von Anders und Stolzenburg«, oder ſonſt nach dem Urtext zu memoriren ſind.

Dieſe fünfzig Lieder können mit Berückſichtigung der provinziellen Eigenthümlichkeiten und Verhältniſſe aus der folgenden Zuſammenſtellung ausgewählt werden.

1. Mit Ernſt ihr Menſchenkinder.
2. Wie ſoll ich dich empfangen.
3. Dieß iſt der Tag, den Gott gemacht.
4. Gelobet ſeiſt du, Jeſus Chriſt.
5. Lobt Gott, ihr Chriſten allzugleich.
6. Nun laßt uns gehn und treten, mit Singen.
7. Ein Lämmlein geht und trägt die Schuld.
8. Herzliebſter Jeſu, was haſt du verbrochen.
9. O Haupt voll Blut und Wunden.
10. O Lamm Gottes, unſchuldig.
11. O Welt, ſieh hier dein Leben.
12. Halt im Gedächtniß Jeſum Chriſt
13. Jeſus lebt, mit ihm auch ich.

14. Jeſus meine Zuverſicht.
15. Wach auf, mein Herz, die Nacht iſt hin.
16. Ach wundergroßer großer Siegesheld.
17. Auf Chriſti Himmelfahrt allein.
18. Komm, heiliger Geiſt, Herre Gott.
19. Nun bitten wir den heiligen Geiſt.
20. O heiliger Geiſt, kehr bei uns ein.
21. Allein Gott in der Höh' ſei Ehr'.
22. Wir glauben All' an einen Gott.
23. Ach bleib mit deiner Gnade.
24. Eine feſte Burg iſt unſer Gott.
25. Erhalt' uns Herr bei deinem Wort.
26. Es wolle Gott uns gnädig ſein.
27. Wach auf, du Geiſt der erſten Zeugen.
28. Liebſter Jeſu, wir ſind hier.
29. Schmücke dich, o liebe Seele.
30. Herr Jeſu Chriſt, dich zu uns wend'.
31. Ich habe nun den Grund gefunden.
32. Allein zu Dir, Herr Jeſu Chriſt.
33. Aus tiefer Noth ſchrei ich zu dir.
34. Es iſt das Heil uns kommen her.
35. Nun freut euch, lieben Chriſteng'mein.
36. Wie wohl iſt mir, o Freund der Seelen.
37. Eins iſt Noth, ach Herr dies Eine.
38. Meinen Jeſum laß ich nicht, weil er ſich.
39. Wie ſchön leuchtet der Morgenſtern.
40. Wollt ihr wiſſen, was mein Preis.
41. Ein reines Herz, Herr, ſchaff in mir.
42. Fahre fort, Zion.
43. Mache dich, mein Geiſt, bereit.
44. Mir nach, ſpricht Chriſtus, unſer Held.
45. O Gott, du frommer Gott.
46. Dir, dir Jehovah, will ich ſingen.
47. Lobe den Herrn, den mächtigen König.
48. Nun danket Alle Gott.
49. O daß ich tauſend Zungen hätte.
50. Sei Lob und Ehr dem höchſten Gut.
51. Sollt ich meinem Gott nicht ſingen.
52. Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht.
53. Wie groß iſt des Allmächt'gen Güte.
54. Ich ſinge dir mit Herz und Mund.
55. Auf Gott und nicht auf meinen Rath.
56. Alles iſt an Gottes Segen.
57. Befiehl du deine Wege.
58. In allen meinen Thaten.
59. Iſt Gott für mich, ſo trete gleich.
60. Von Gott will ich nicht laſſen.
61. Warum ſollt' ich mich denn grämen.

Nr. 8a) Str. 1a. 2a) 3 Singstr.

Str. 1a. Ich bin ein Gast auf Erden,
Str. 2a. Ich bin ein Gast auf Erden,
Str. 3a. Ich bin ein Gast auf Erden,
Str. 4a. Ich bin ein Gast auf Erden,
Str. 5a. Ich bin ein Gast auf Erden,
Str.

barkeit der Zahlen wird ein Beweis sein, daß für ein methodisches Fortschreiten im Rechnen ein angemessener Grund gelegt worden ist. Dabei muß die sichere und rasche Auflösung von Aufgaben des Bruchrechnens und aus dem bürgerlichen Leben, soweit letztere durch Schlüsse ohne Kenntniß der Proportionslehre erfolgen kann, unter Angabe der Gründe des eingeschlagenen Verfahrens erwartet werden.

In der Formenlehre und im Zeichnen genügt es, daß der Präparand die geometrischen Hauptkörper kennt und zu beschreiben versteht, Linien, Winkel und Flächen mit freier Hand darstellen kann, und im Gebrauch des Zirkels, Lineals und Maßes geübt ist.

4. Was die sogenannten

Realien

anbetrifft, so genügt hinsichtlich der Ausdehnung des Wissens eine Bekanntschaft mit demjenigen, was hierüber gute Schullesebücher, wie das von Theel und Anderen enthalten.

Für den Unterricht in der Geographie werden methodisches Betreiben der Heimatskunde die nöthige Unterlage, für den in der Naturgeschichte Beschreibungen von einheimischen Pflanzen und Thieren zweckmäßige Vorbereitung gewähren.

Kenntniß der vaterländischen Geschichte wird das thatsächliche Leben in der Familie und Schule, sowie Privatlectüre fördern.

Für den Geist und die ganze Richtung aber, in welcher die genannten Fächer zu betreiben sind, wird der Präparandenlehrer aus den betreffenden Abschnitten des Regulativs für den Unterricht in den Schullehrerseminarien Anweisung entnehmen können.

5. Musik.

Der Präparand soll im Singen nach Noten geübt sein, und 30 für jedes Seminar zu bestimmende Choralmelodieen richtig vortragen können.

Auf der Geige soll er Tonleitern und leichtere Musikstücke spielen.

Für das Klavier wird richtiges und gewandtes Spielen sämmtlicher Tonleitern und der Vortrag eines vorher eingeübten, selbstgewählten Musikstückes, sowie die Fertigkeit, leichtere Sachen vom Blatt zu spielen, verlangt.

Für die Orgel ist die verständige Ausführung der Elementarübungen in der Schütze'schen Orgelschule als genügend anzusehen.

Die genannten Forderungen an die Praxis schließen auch das in sich, was hinsichtlich der Theorie der Musik für den Eintritt in das Seminar erforderlich ist.

Wo die Verhältnisse es gestatten, in der Bildung der Präparanden über das hier gestellte Minimum der Anforderungen für die Aufnahme in das Seminar hinauszugehen, da ist die weitere Thätigkeit keinenfalls auf ein Vorausnehmen des in das Seminar gehörigen theoretischen Unterrichts über methodische und didaktische Dinge, oder auf ein Betreiben von encyklopädistischem Vielerlei zu richten; um so weniger, als gerade durch diese Bestimmungen es erzielt werden soll, daß die Präparanden ihren Geist mit würdigem, dem künftigen Lehrberuf entsprechenden Inhalt bereichern und durch dessen klare Verarbeitung die nothwendige formelle Bildung erlangen sollen. Weiter vorhandene Zeit und Kraft wird also zweckmäßig auf noch gründlichere Durcharbeitung des hier vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes, oder auf weitere Ausdehnung der gezogenen Grenzen, jedoch innerhalb der angegebenen Unterrichtsgegenstände, zu verwenden sein.

Von der Erfüllung der hiermit über die Präparandenbildung gegebenen Bestimmungen ist zu erwarten, daß die Seminarien Zöglinge erhalten werden, welche bereits mit dem Wesen und der Aufgabe des Lehrerberufes durch Anschauung und Gewöhnung

unmittelbar bekannt geworden, für weitere Belehrung und Befestigung in ihrem Beruf empfänglich geblieben sind; welche innerhalb der erforderlichen Grenzen wirklich für das Seminar vorbereitet, den größten Theil des Materials sicher besitzen und somit den Seminarien die diesen in dem betreffenden Regulativ gestellte Aufgabe, im Wissen, Können und Leben klar und bewußt durchgebildete christliche Lehrer für die Schulen zu liefern, in ihrer Lösung wesentlich werden erleichtern helfen.

Berlin, den 2. October 1854.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

U. 10,435. (gez.) von Raumer.

3. Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einclassigen Elementarschule.

Durch das Regulativ vom 1. d. M. für den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien der Monarchie ist der Vorbildung der Lehrer, mit steter Berücksichtigung des Bedürfnisses der Elementarschule und des durch sie erreichbaren Zieles der Volkserziehung, Richtung und Maß vorgezeichnet.

Die in diesem Regulativ ausgesprochenen Grundsätze und die zur Befolgung für den Seminarunterricht gegebenen Vorschriften werden in den meisten Beziehungen auch für die bereits im Amte befindlichen Lehrer Antrieb und Richtschnur sein.

Nach diesem Regulativ ergeben sich für die evangelische einclassige Elementarschule derjenige Unterrichtsbereich und diejenigen Unterrichtsziele, welche in den folgenden Grundzügen zum Anhalt für die Schulverwaltung und Schulaufsicht, sowie zur Befolgung für die Lehrer niedergelegt sind.

Was die äußere Einrichtung der preußischen Elementarschule, auch namentlich eine Verkürzung der seither üblichen Unterrichtszeit durch Einführung der sogenannten Halbtagsschule in getrennten Schülerabtheilungen betrifft, so haben umfassende Untersuchungen und sorgfältige Erwägungen dargethan, daß keine Veranlassung vorliegt, in derselben wesentliche und principielle Veränderungen eintreten zu lassen.

Demgemäß ist bei Neubauten von Schullocalien das Raumbedürfniß nicht nach Maßgabe getrennter Abtheilungen, sondern nach der ganzen Schülerzahl zu bemessen.

Wo die Anzahl der Schüler über achtzig steigt, oder wo das vorhandene Local auch für eine geringere Anzahl von Schülern nicht ausreicht, kann von der Regierung bis zur Anstellung eines zweiten Lehrers oder einer Lehrerinn und bis zur angemessenen Erweiterung des Schullocals die Trennung der Schule in zwei Abtheilungen ausnahmsweise angeordnet werden.

Auf den Wunsch der Gemeinde und des Schulvorstandes kann von der Regierung, wenn die örtlichen Verhältnisse es räthlich erscheinen lassen und wenn dem Lehrer die erforderliche Tüchtigkeit zuzutrauen ist, die Halbtagsschule auf Widerruf gestattet werden.

Wo nach Herkommen und Bedürfniß eine Sommerschule in getheilten Classen und mit verkürzter Schulzeit eingeführt ist, hat der Lehrer während dieser Zeit dem grundlegenden und die geistige Thätigkeit entwickelnden Unterricht der kleinen Kinder seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, damit diese für den ungetheilten Unterricht im Winter, wo sie mehr auf Uebung und Selbstbeschäftigung angewiesen werden müssen, gehörig vorbereitet werden.

Das aber ist im Allgemeinen als Grundsatz festzuhalten, daß die Schule auch in ihrer äußeren Einrichtung sich, soweit es ihr Hauptzweck gestattet, dem Leben und seinen Bedürfnissen anschließe. Ein starrer Mechanismus, welcher verlangte, daß das gesammte andere Leben sich nach ihm zu richten habe, würde mit den doch nicht zu

beſeitigenden Bedingungen und factiſchen Zuſtänden des bürgerlichen Lebens und der Familie in einen Zwieſpalt gerathen, der zuletzt immer das Gedeihen der Schule und ihre Wirkſamkeit beeinträchtigte. Die Schule wird unter ſteter Feſthaltung ihrer weſentlichen Zielpuncte der Wirklichkeit die gebührende Berückſichtigung zukommen laſſen und in Feſtſetzung ihrer Unterrichtsſtunden und Ferien nach Ausdehnung, Tages- und Jahreszeit, ſoweit es irgend ihr eigener Zweck geſtattet, ſich den örtlichen und einzelnen Bedürfniſſen und Verhältniſſen nach Möglichkeit anſchließen. Die umſichtige und nachhaltige Mitwirkung der Ortsbehörde und namentlich des Pfarrers iſt dabei von weſentlicher Bedeutung.

Für die innere und geiſtige Thätigkeit der Schule iſt in der neueſten Zeit ein wichtiger Wendepunct eingetreten. Die Gedankenbewegung, welche ſchon ſeit längerer Zeit bald in größerer bald in minderer Klarheit auf dem Gebiete der Volksbildung und Volkserziehung hervortrat, iſt in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abſchluſſe gediehen.

Es iſt daher an der Zeit, das Unberechtigte, Ueberflüſſige und Irreführende auszuſcheiden und an ſeiner Stelle dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorzuſchreiben, was von denen, welche die Bedürfniſſe und den Werth einer wahrhaft chriſtlichen Volksbildung kennen und würdigen, ſeit lange als nothwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden iſt.

Die Elementarſchule war der geiſtigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher ſie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugeſtaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das geſammte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen iſt, wo ein entſcheidender Umſchwung nöthig und wirklich geworden, ſo muß die Schule, wenn ſie nicht in Feſthaltung eines überwundenen Gegenſatzes wirkungslos werden und untergehen ſoll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten.

Der Gedanke einer allgemein menſchlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geiſtesvermögen an abſtractem Inhalt hat ſich durch die Erfahrung als wirkungslos oder ſchädlich erwieſen.

Das Leben des Volkes verlangt ſeine Neugeſtaltung auf Grundlage und im Ausbau ſeiner urſprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Chriſtenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in ſeiner kirchlich berechtigten Geſtaltung durchdringen, ausbilden und ſtützen ſoll. Demgemäß hat die Elementarſchule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abſchluß ſeiner Bildung empfängt, nicht einem abſtracten Syſtem oder einem Gedanken der Wiſſenſchaft, ſondern dem praktiſchen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieſes Leben vorzubereiten, indem ſie ſich mit ihrem Streben auf dasſelbe gründet und innerhalb ſeiner Kreiſe bewegt. Das Verſtändniß und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts, und dadurch Erziehung iſt Zweck; die Methode iſt nur ein Mittel, welches keinen ſelbſtſtändigen Werth hat; die formelle Bildung ergibt ſich durch Verſtändniß und Uebung des berechtigten Inhalts von ſelbſt; ohne Rückſicht auf den Inhalt, oder einem verkehrten Inhalt nachſtrebend, wirkt ſie ſchädlich und zerſtörend.

Von dieſen Geſichtspuncten aus wird es weiterhin für die Elementarſchule weniger auf die Ausarbeitung und Anordnung neuer und anderer Lehrgänge ankommen, als vielmehr auf eine richtige Auswahl und feſte Begrenzung der Unterrichtsgegenſtände, ſowie auf eine zweckmäßige Einrichtung der Schule, wie ſie in ihrer Beſtimmung als Anſtalt zur Erziehung der heranwachſenden Jugend begründet iſt.

Nach beiden Richtungen hin kommen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände folgende Grundzüge zur Anwendung:

1. Religion.

Mit der Confirmation soll das durch die heilige Taufe der Kirche Christi einverleibte Kind als selbstständiges Glied in die Gemeinde eintreten; die Schule nimmt die theuer erkauften Kinder in sich auf, die ein Recht haben auf alle Gnadengüter der Heilsordnung, um sie zur bewußten Empfangnahme derselben und zum thätigen Leben in ihnen vorzubereiten. Der Lehrer soll geheiligt sein, an Christi Statt zu sprechen: »Lasset die Kindlein zu mir kommen, denn ihrer ist das Himmelreich.«

Christus ist des Gesetzes Ende; wer an ihn glaubt, der wird gerecht, und das Gesetz ist unser Zuchtmeister auf Christum.

Dieß ist die Grundlage, von welcher aus in dem Regulativ für den Seminarunterricht die biblische Geschichte als das Feld erklärt worden ist, auf dem die evangelische Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat.

Von da an, wo der dreieinige Gott Himmel und Erde geschaffen, bis dahin, wo der heilige Geist die Jünger ausgerüstet, daß sie von dem Herrn zeugen konnten, ist die biblische Geschichte fortlaufend eine Darlegung der Entwicklung des menschlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menschliche Herz ebenso zur Erlösung vorbereiten, erlösen und heiligen muß.

Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte an und in sich erleben; und dazu soll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß man und versteht man; darum soll das Kind die biblische Geschichte verständig erzählen können; und damit es das lerne, soll sie ihm der Lehrer vorerzählen.

Das göttliche Wirken hat sich in einem bestimmten Worte offenbart, und darum soll die biblische Geschichte mit dem Bibelwort erzählt werden.

Die Bibel aber enthält Milch und starke Speise; und darum sollen die biblischen Geschichten für Kinder in die Form und in den Rahmen gefaßt werden, wie sie gute Historienbücher enthalten. Nach dieser Fassung erzählt der Lehrer, in dieser Fassung entwickelt er Wort und Sache, in dieser Fassung lesen die Kinder die Historien nach, erzählen sie wieder und behalten sie als ein immer bereites Eigenthum, was ihnen für die Zeit lebendig wird, für welche es ihnen eben zum Vorbild geschrieben ist.

Hiermit ist Verfahren und Ziel für den biblischen Geschichtsunterricht angedeutet, damit die Kinder zu einem sichern Verständniß und zu einer gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung geführt werden und aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen kennen lernen.

Während für die zwei ersten Schuljahre die Historien von der Schöpfung, dem Sündenfall, der Sündfluth, Abrahams Berufung und Mosis Sendung, so wie diejenigen aus dem Leben des Heilandes, welche zur Erklärung der christlichen Feste, zur Veranschaulichung seiner Gottheit und seiner barmherzigen Liebe dienen, ausreichenden Stoff darbieten, wird von da ab, wo die Kinder schon fertig lesen können, die geordnete Reihenfolge eines Historienbuches eingehalten, und zieht sich dessen Verarbeitung, mit welcher seitens der älteren Kinder Nachlesen der vollständigen Abschnitte in der heiligen Schrift verbunden wird, durch die ganze Schulzeit durch.

Schon mit den in die Schule eintretenden Kindern werden das Vater Unser, der Morgen- und Abendsegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit, eingeübt.

Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, daß die ältern Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Theile des liturgischen Gottesdienstes inne haben.

Mit dem jedesmaligen Morgengebet der Schule wird das Hersagen eines Wochenspruches und eines Wochenliedes, in die einzelnen Verse vertheilt, verbunden, durch welches Verfahren auch die kleinern Kinder dieselben sich allmälig aneignen.

Weiter sind für jede Schule mindestens dreißig Kirchenlieder aus den in dem Regulativ für die Präparandenbildung aufgeführten zu bestimmen, die fest gelernt werden müssen. Das Einprägen der Sprüche kann entweder nach einem besondern Spruchbuch, oder mit dem Erlernen des Katechismus gemeinschaftlich erfolgen.

Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags gelesen und nach dem Wortverstand erklärt; wenigstens die Sonntagsevangelien müssen allmälig dem Gedächtniß eingeprägt werden.

Das Vorlesen aus der Bibel erfolgt nur von denjenigen Kindern, welche bereits fertig lesen können. Das Bibellesen, abgesehen von den Perikopen, erstreckt sich hauptsächlich auf eine von dem Pfarrer zu treffende Auswahl aus den Psalmen, den prophetischen Büchern und den neutestamentlichen Briefen.

Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, soweit es die Vorbereitung für den Katechumenenunterricht erfordert, dem Gedächtniß eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalt nach verstanden sein und richtig und ausdrucksvoll hergesagt werden können.

Wo der lutherische Katechismus zum Grunde liegt, soll bis zum zehnten Jahre die Einübung der 5 Hauptstücke, und von da ab die der lutherischen Erklärung zu denselben erfolgen.

Sogenannte Katechisationen über einzelne Lehrpuncte oder Lehrstücke, oder über Bibelsprüche sind von dem Unterrichte der Elementarschule ausgeschlossen.

Die Hauptaufgabe des Lehrers ist, den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verständniß und zum Besitz der Kinder zu bringen. Dazu ist weniger die Kunst des sogenannten Sokratisirens, als die des guten Erzählens, Veranschaulichens, des klaren Zusammenfassens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens erforderlich, welche in göttlichen Dingen ohne große menschliche Kunst Ueberzeugung und Leben schafft.

Es sind wöchentlich sechs Stunden für den Religionsunterricht anzusetzen, und ist in der Regel mit demselben Morgens die Schule zu beginnen, oder zu beschließen.

Wo es nicht zweckmäßig erscheint, alle Abtheilungen dem Religionsunterricht wenigstens zuhören zu lassen, da sind stille Beschäftigungen nur aus dem Gebiete des Religionsunterrichts zu wählen.

Die Religionsstunde soll überall durch den gemeinschaftlichen Gesang eines geistlichen Liedes oder Verses, durch das einleitende Gebet, welches am besten der Lehrer selbst spricht, durch Hersagen des Wochenspruches und Wochenverses, durch die ganze Haltung des Lehrers und der Schüler neben dem unterrichtlichen den erbaulichen Charakter an sich tragen. Das soll eine vorzügliche Sorge des christlichen Lehrers sein, daß er auch darum und so stets in der Buße und Gnade stehe, um selbst wahrhaft, kräftig und erhörlich mit seinen Schülern für sie und für sich selbst beten zu können. Die Freudigkeit zu und die Wahrhaftigkeit in solchem Gebet wird wesentlich ein Maßstab dafür sein, ob der Lehrer ein Recht dafür hat, die Erklärung Dr. Luthers zum vierten Gebot auf sich zu beziehen, daß er nämlich auch ein Herr sei, nach Gottes Ordnung und in seinem Auftrag über arme Menschenkinder gesetzt, die regiert und erzogen werden sollen. Denn das ist wahres Leben der christlichen Schule, daß sie,

gegründet auf Gottes Wort und unter seine Zucht sich stellend, eine Anstalt ist, die nütze sei zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt.

Für die Lehrer, die solchen Beruf und solche Verheißung haben, werde an die beiden Worte erinnert: »Zum Gottlosen spricht der Herr: was nimmst du meinen Bund in deinen Mund und verkündigst meine Rechte, so du doch selbst Zucht hassest und wirfst meine Worte hinter dich?« aber »Wer an mich glaubt, von deß Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen.«

2. Lesen, deutsche Sprache und Schreiben.

Bei regelmäßigem Schulbesuch muß an jeden Lehrer die Forderung gestellt werden, daß die Kinder nach Jahresfrist zum einigermaßen selbstständigen Lesen gefördert sind. Die Benutzung einer zweckmäßigen Hand- und Wandfibel, die Anwendung einer guten, einfachen Methode und ein richtig geordneter Helferdienst seitens der älteren Schüler wird ihn dazu in den Stand setzen.

Wie mit dem Lesenlernen angemessene Unterweisung im Schreiben verbunden wird, so wird jede Stufe des Lesenkönnens zur Einübung der Rechtschreibung und der Interpunction, zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck benutzt werden.

Hieraus wird sich bei den fähigeren Schülern von selbst die Fertigkeit entwickeln, auch nicht gelesene, eigene Gedanken richtig niederzuschreiben, während für alle die Anfertigung geschäftlicher Formeln und Aufsätze nach gegebenen Mustern, welche z. B. zweckmäßig den Inhalt von Vorschriften beim Schreiben bilden können, geläufig gemacht werden muß.

Einen eben so wichtigen Gesichtspunct bietet für die innere Bildung der Leseunterricht in Verarbeitung und Aneignung des Inhaltes dar. Neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch soll das in der Schule eingeführte Lesebuch werth sein, auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden.

Die bedeutenden Entwicklungen, welche seit länger als einem Jahrzehnt auf dem Gebiete der Schullesebücher stattgefunden, lassen den Zeitpunct als nicht entfernt hoffen, wo ein mustergültiges Lesebuch für die Elementarschule, welches zugleich Volksbuch ist, dargestellt sein wird.

Aber auch jetzt schon braucht es keiner Schule an einem guten Lesebuch zu fehlen. Die Fertigkeit, dessen Inhalt laut- und sinnrichtig zu lesen, was ohne Verständniß desselben nicht möglich ist, diesen Inhalt klar und zusammenhängend wieder anzugeben, sich über denselben mit eigenen Worten auszusprechen: diese Fertigkeit zu erzielen, soll der Lehrer als seine Aufgabe im Lese- und deutschen Sprachunterricht der einclassigen Elementarschule ansehen.

Theoretische Kenntniß der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert.

Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einclassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle.

Für den Schreibeunterricht kann nur die Forderung aufgestellt werden, daß eine sichere und gefällige Handschrift erzielt wird, daß die Kinder bei der Uebung nicht gedankenlos sich selbst überlassen bleiben, und daß die Auswahl des Inhalts der Vorschriften, welcher sich leicht dem Gedächtniß einprägt, andere Fächer, wie z. B. den Unterricht in den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen, angemessen unterstütze.

Neben dem sogenannten Schönschreiben muß Dictirschreiben geübt werden.

Für den gesammten Lese- und Schreibunterricht sind wöchentlich 12 Stunden anzusetzen.

3. Rechnen.

Die Kinder sollen Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben in ganzen, benannten und gebrochenen Zahlen, soweit dieses innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verstandesschlüsse möglich ist, im Kopfe und schriftlich rasch und sicher lösen können.

Sobald die nöthige Einsicht in das Zehnersystem und Fertigkeit in der Anwendung desselben erlangt ist, ist hauptsächlich mit angewandten Zahlen, die aus dem Lebens- und künftigen Berufskreis der Kinder entnommen sind, zu rechnen, wobei also die nöthige Rücksicht auf Münzen, Maße und Gewichte und auf deren praktische Anwendung zu nehmen ist.

Klares Denken und richtiges Sprechen ist ein wesentlicher formeller Bildungszweck bei dem Rechenunterricht.

Fünf Stunden wöchentlich genügen für diesen Unterrichtsgegenstand.

4. Gesang.

So gewiß und leicht auch in der Regel das zu erreichen ist, daß die Kinder nach Noten singen lernen, so soll doch weder, ehe dieses erreicht ist, das Einüben von Melodieen nach dem Gehör versäumt, noch soll, wo besondere Hindernisse entgegenstehen, durch das Streben nach diesem Ziele die Fertigkeit im Singen überhaupt hintangesetzt werden. Unter allen Umständen ist das Aufgabe der Elementarschule, daß die Kinder bei ihrer Entlassung aus derselben die gebräuchlichen Kirchenmelodieen und eine möglichst reiche Anzahl guter Volkslieder, wobei besonders die Vaterlandslieder zu berücksichtigen sind, einstimmig richtig und fertig singen können, wobei es sich von selbst versteht, daß der Text und das Verständniß desselben freies Eigenthum der Schüler geworden ist.

Die Ausführung liturgischer Chöre durch Schulkinder ist wünschenswerth, muß aber von der Berücksichtigung örtlicher Verhältnisse abhängig bleiben.

Für den Gesang sind wöchentlich drei Stunden anzusetzen, und ist darauf zu halten, daß die für den sonntäglichen Gottesdienst bestimmte Melodie jedesmal vorher in der Schule durchgesungen wird. —

Die bisher bezeichneten Unterrichtsfächer nehmen wöchentlich 26 Unterrichtsstunden in Anspruch. Hiervon werden auf den Mittwoch und Sonnabend je drei, auf jeden der übrigen Wochentage fünf Stunden fallen. Gestatten es die Verhältnisse, auf die letztern Tage, wenigstens für die ältern Kinder, sechs Stunden Unterricht zu legen, so können noch drei Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und eine Stunde für Zeichnen verwendet werden.

Im Zeichnen ist zunächst nur auf Fertigkeit in Handhabung des Lineals und Maaßes, sowie in der Darstellung einfacher Linearzeichnungen, wie sie das Bedürfniß des praktischen Lebens fordert, zu halten.

Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches statt, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß an vaterländischen Gedenktagen eine oder mehrere für den Leseunterricht bestimmte Stunden zu Erzählungen seitens des Lehrers und zum Hersagen und Singen patriotischer Lieder seitens der Kinder, also zu einem zugleich das Gemüth und den Willen der Schüler erfassenden Unterricht verwendet werden. Ebenso wird es dem das Leben in seinen Bedürfnissen und Erscheinungen umsichtig auffassenden Lehrer bei dem

Durchnehmen des Lesebuchs in seinen naturkundlichen Abschnitten nicht an Gelegenheit fehlen, durch unmittelbare Veranschaulichung von Gegenständen und Erscheinungen der Natur in ein Verständniß der letztern einzuführen, welches die Kinder zur sinnigen Betrachtung anleitet und sich praktisch nützlich erweist.

Wo besondere Stunden für diese Unterrichtsfächer angesetzt werden können, wird zwar hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff auch ausreichen; aber es tritt die erwünschte Möglichkeit ein, im Anschluß an das Lesebuch durch Gebrauch der Karte, durch Betrachtung von Pflanzen oder andern Naturgegenständen, durch ausführlichere Beschreibung und Vergleichung den Unterricht in der vaterländischen Geschichte, Erd- und Naturkunde lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen. Namentlich wird aber dem Lehrer Gelegenheit geboten sein, durch lebendiges Wort die Jugend einzuführen in die Kenntniß der Geschichte unserer Herrscher und unseres Volkes, wie der göttlichen Leitung, die sich in derselben offenbart, und Herz und Sinn der Schüler mit Liebe zum König und mit Achtung vor den Gesetzen und Einrichtungen des Vaterlandes zu erfüllen. Der Lehrer braucht hier nur die Geschichte selbst in Erzählung und Lied reden zu lassen; eigner Zuthat bedarf es kaum.

Durch den ganzen, nach diesen Grundsätzen angelegten Schulunterricht gehen zwei Grundsätze als unabänderlich maßgebend: erstens, unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstracter, formeller Denkbildung dem Unterricht des Kindes einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfactoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande ausgewählt und verarbeitet wird; und sodann an diesen, keinenfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnten Inhalt die Kraft bis zum Können und zur selbstständigen Fertigkeit zu üben.

Die gezogenen Kreise werden überall, auch von dem minder begabten Lehrer und unter behinderten Verhältnissen der Schüler ausgefüllt werden können; ihr Inhalt reicht für das wirkliche Bedürfniß im Allgemeinen vollständig aus, ohne daß ihre Erweiterung unter günstigeren Verhältnissen unmöglich gemacht wäre.

Der so quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist nun überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient.

Wo es aus der Kirche, dem Vaterlande und der Natur in das Leben tretenden Thatsachen gilt, da geht der Unterricht in Feier und Betrachtung über, die vorzugsweise das Gemüth, den Willen und Charakter erfaßt und die Kinder schon früh sich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinschaft erkennen läßt.

Die hiermit für die einclassige Elementarschule gegebenen Grundzüge werden, soweit sie Charakter, Richtung und Wesen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch für die in mehrere neben einander stehende oder aufsteigende Classen getheilte Elementarschule ihre Anwendung finden. Für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectionspläne der letztern werden sie Grundlage und Anhalt bieten.

Die zweckmäßige Vertheilung der einzelnen Unterrichtsgegenstände auf die zu gleicher Zeit zu unterrichtenden Abtheilungen der einclassigen Schule hängt von örtlichen und persönlichen Verhältnissen ab.

Regel ist, daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Uebung sein Verständniß und seine Kraft angeleitet ist; und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Uebung und selbstständigen Darstellung kommt.

Digitized by Google

Hiermit ist zugleich der Weg angedeutet, wie das für die ungetheilte Schule unentbehrliche Helfersystem von dem unzulässigen, sogenannten wechselseitigen Unterricht zu unterscheiden, von dem Charakter eines Nothbehelfs zu befreien und zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule zu machen ist, die auch darin das Bild der Familie abspiegelt, daß unter der leitenden Auctorität des Lehrers alle Glieder in der Verfolgung eines Zieles wechselseitig geben und empfangen.

Der Lehrer aber wird am höchsten stehen, der täglich selbst in der Schule am meisten empfängt, nämlich den Geist der Demuth, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht, die mit göttlicher Furcht und freudigem Zittern seine und der ihm anvertrauten Kinder Seligkeit zu schaffen sucht.

Berlin, den 3. October 1854.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

U. 11,071. (gez.) von Raumer.

Schweiz.

Aargau. Reglement über Abhaltung der militärischen Uebungen an der Cantonsschule (vom 19. April 1854). Der Regierungsrath des Cantons Aargau, in der Absicht, den militärischen Unterricht an der Cantonsschule in einem den Anforderungen dieser Schule entsprechenden Sinne zu regeln: in theilweiser Abänderung des § 43 des Reglements für die Cantonsschule, beschließt:

§ 1. Der militärische Unterricht an der Cantonsschule bildet einen obligatorischen Lehrgegenstand. Jeder Zögling an der Cantonsschule ist verpflichtet, denselben zu besuchen. Befreiung kann nur derjenige ansprechen, welcher wegen körperlicher Gebrechen für dienstuntauglich befunden wird. — Den dießfälligen Befund hat der Instructionsarzt auszustellen.

§ 2. Die Zöglinge an der Cantonsschule bilden ein abgesondertes Cadettencorps, welches folgende Bestandtheile (Waffenarten) in sich begreift: a. ein Artilleriedetachment; b. eine Compagnie leichter Infanterie; c. eine Musikabtheilung.

§ 3. Der Bestand dieser Abtheilungen ist folgender: a. Artillerie: 1 Hauptmann, 1 Lieutenant, 1 Feldweibel, 2 Wachtmeister, 2 Corporale, 2 Gefreite, 2 Tambouren, 16 Kanoniere, = 27 Mann; b. Infanterie: 1 Hauptmann, 1 Oberlieutenant, 1 erster, 1 zweiter Unterlieutenant, 1 Feldweibel, 4 Wachtmeister, 8 Corporale, 4 Trompeter. Soldaten. Die Trompeter werden aus der Musik gezogen; c. Musik: 1 Kapellmeister, 1 Vicekapellmeister, Musikanten.

§ 4. Der Eintritt in die unter a und c des § 2 bezeichneten Corps kann auch Zöglingen der Bezirks- und der Gemeindeschule von Aarau gestattet werden. Auf die Eintretenden finden die Vorschriften des gegenwärtigen Reglements in allen seinen Theilen Anwendung.

§ 5. Die Vereinigung der verschiedenen Waffenarten findet alljährlich im Frühjahre statt. Dieselbe wird vom Oberinstructor der Infanterie im Verein mit dem Rector der Cantonsschule vorgenommen.

§ 6. Die Bekleidung, Bewaffnung und Ausrüstung dieser Corps wird festgesetzt wie folgt: 1. für die Artillerie: a. ein blauer, roth passepoilirter Waffenrock mit gelben Knöpfen; b. zwei paar Hosen, wovon das eine von blaugrauem Tuche, und das andere von Trillich; c. eine blaue, rothpassepoilirte tuchene Mütze; d. ein kurzer Säbel mit einem weißen Gurt, um den Leib getragen; für die Offiziere das Briquet mit schwarzem Kuppel. — 2. Für die Infanterie: a. die gleiche Bekleidung, wie für die Artillerie, mit Ausnahme der Knöpfe, welche weiß sein sollen; b. das Seitengewehr

für die Mannschaft, und die Offiziere wie bei der Artillerie; c. die gezogene Jägerbüchse; d. eine leichte Patrontasche am Säbelgurt. — 3. Für die Musik: a. dieselbe Bekleidung, wie für die Infanterie; b. der Infanteriesäbel über die Schulter getragen.

§ 7. Als Unterscheidungszeichen werden vorgeschrieben: a. für die Offiziere Schärpen und am Kragen eine Auszeichnung von Metall (Sternchen); b. für die Unteroffiziere die reglementarischen.

§ 8. Als Abzeichen tragen die Tambouren Schwalbennester, die Musikanten weiße Schnüre auf der Brust und ein Abzeichen auf der Kopfbedeckung.

§ 9. Das Cadettencorps der Cantonsschule führt seine eigene Fahne.

§ 10. Der Staat hat für die Bewaffnung und Ausrüstung, der einzelne Zögling für seine militärische Bekleidung zu sorgen.

§ 11. Der Unterricht, welcher ein theoretischer und praktischer sein soll, richtet sich nach den dießfalls aufgestellten Vorschriften. Der theoretische wird vorzugsweise im Winter, der praktische im Sommer, und zwar wöchentlich einmal während höchstens 3 Stunden ertheilt werden. — Für das Cadre und die neu eintretenden Cadetten können besondere Uebungen angeordnet werden. — Bei den Uebungen ist auch auf die Militär-Gymnastik und das Scharfschießen Rücksicht zu nehmen. — Die Unterrichtsstunden sind im Einverständnisse mit dem Rectorate festzusetzen.

§ 12. Der Oberinstructor der Infanterie leitet und beaufsichtigt den militärischen Unterricht an der Cantonsschule. Ihm wird die erforderliche Anzahl von Gehülfen aus Fachmännern beigegeben.

§ 13. Militärische Festlichkeiten können nur mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde (§ 16) angeordnet werden, und finden je nach Umständen im Verein mit dem städtischen Cadettencorps statt. — Am Schlusse eines jeden Sommersemesters hat das Cadettencorps eine Hauptinspection, beziehungsweise Prüfung zu bestehen. Die Vornahme dieser Inspection geschieht durch die Militärdirection, deren Mitwirkung bei Anlaß der militärischen Festlichkeiten überhaupt angesprochen werden kann.

§ 14. Die Offiziere werden durch die Erziehungsdirection auf Vorschlag des Oberinstructors, die Unteroffiziere durch diesen Letzteren ernannt. — Die Aspiranten auf Offiziers- und Unteroffiziersstellen haben eine Prüfung zu bestehen. — Bei der Wahl der Offiziere und Unteroffiziere ist auf das gute Betragen an der Schule überhaupt Rücksicht zu nehmen, und zu dem Behuf vor der Wahl die Liste der fähigen Bewerber dem Rector zu Vernehmlassung mitzutheilen.

§ 15. Die Handhabung der militärischen Disciplin steht den mit der militärischen Leitung und Aufsicht betrauten Personen und Behörden zu (§§ 12 u. 16). — Als Strafmittel sind zulässig: Strafexercieren, Bußen, Arreste, Entlassung aus dem Corps und der Schule. — Die Entlassung aus dem Corps und der Schule kann nur von der Aufsichtsbehörde (§ 16) ausgesprochen werden.

§ 16. Die Oberaufsicht über den militärischen Unterrichtszweig an der Cantonsschule steht der Erziehungsdirection zu.

§ 17. Gegenwärtiges Reglement soll gedruckt und durch die Erziehungsdirection in Vollziehung gesetzt werden.

Im Namen des Regierungsrathes,
der Landammann, Präsident:
S. Schwarz.
Der Staatsschreiber:
Ringier.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. A. Gieſebrecht, K. Prov. Schulrath, drei Schulreden u. ein Fragment, betreffend das Chriſtenthum in den Gymnaſien. Königsberg, Bornträger. 42 S. 8 Sgr.

F. Schmidt, Homer's Odyſſee, für die Jugend bearbeitet. Mit 52 Illuſtr. Berlin, Behrend. 255 S. 25 Sgr.

Aus dem Buche des Lebens u. der Natur. Reiſebilder für die Jugend u. deren Freunde. 1. Theil. In's Rieſengebirge. 272 S. Breslau, Hirt.

Bernardin de Saint-Pierre Paul u. Virginie. Ueberſetzt von Dr. H. Elöner. St.Gallen, Scheitlin. 134 S. 7½ Sgr.

Chateaubriand Atala u. die Abenteuer des letzten der Abenceragen. Ueberſ. von Dr. H. Elöner. ibid. 139 S. 7½ Sgr.

Scheitlin, Prof., Agathe oder der Führer durchs Leben. Für ſinnige Jungfrauen. 3. Aufl. ibid. 400 S. 1 Rthlr.

Kübler, Winterroſen in einem Kranze von Erzählungen für die Jugend. 2. Aufl. Mit 6 Bilder. ibid. 292 S. 1 Rthlr.

J. H. Tobler, Peter oder die Folgen der Unwiſſenheit. Eine Geſchichte für Kinder. 3. Aufl. Mit 4 Kupfern. ibid. 167 S. 7½ Sgr.

Scheitlin, Prof., Meiſter James Clifford oder der Segen der Bibel. 2. Aufl. ibid. 136 S. 7½ Sgr.

J. Staub, Kinderbüchlein. 11. Heft. 2. Aufl. 12. Heft. à 32 S. à 3 Sgr. Mit Holzſchn. ibid.

J. Hoffmann, Der ſchwarze Sam oder Menſchenraub in Amerika. Derſ. Ehrlich währt am längſten. Die Eisfahrt.

R. Baron, Zwei feindliche Brüder. Derſ. Das Teſtament. Erzählungen für die reifere Jugend. à 120 S. à 7½ Sgr. Breslau, Trewendt.

H. Grunholzer, alt Seminardir. u. F. Mann, Lehrer an der Cantonsſchule in Frauenfeld, das Erziehungsweſen der Schweiz. Unter Mitwirkung mehrer. ſchweiz. Schulmänner dargeſtellt. Heft 1 u. 2. 268 S. Zürich, Kiesling. 24 Sgr.

Dr. H. J. Bidermann, Die techniſche Bildung im Kaiſerthum Oeſterreich. Ein Beitrag zur Geſchichte der Induſtrie u. des Handels. 144 S. Wien, Gerold.

C. I. *H. Bacharach*, Prof. à l'école polyt., Grammaire allemande à l'usage des classes supérieures. 4e édit. Paris, Hachette. Mainz, v. Zabern. 356 S. 1 Thlr.

H. Bacharach, cours de thèmes allemands accompagnés de vocabulaires etc. 4e édit. Jbid. 252 S. 24 Sgr.

Dr. N. Sparſchuh, L. a. d. Realſch. in Mainz, Deutſches Sprach- und Uebungsbuch f. d. unt. Cl. höh. Lehranſt. 1. Theil: Die Wortlehre. Mainz, Lerroux. 130 S.

Dr. Albrecht, Gymnaſiallehrer in Mainz, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache nach der calculirenden Methode als Vorbereitung zu der Grammatik desſelben Verf. 2. Aufl. Mainz, v. Zabern. 129 S. 7½ Sgr.

Derſelbe, Franzöſiſche Grammatik nach der calc. Meth. ibid. 224 S. 15 Sgr.

Daniel Sanders Programm eines neuen Wörterbuches der deutſchen Sprache. Leipzig, Weber. 88 S. gr. 4°.

Amelung, Rector in Charlottenburg, Lehrgang der deutſchen Sprache. Berlin, Adolf. 98 S. 8 Sgr.

J. R. Aubrey, Elementarbuch zur Erlernung der engliſchen Sprache nach Abr. u. Seidenſtücker. 3. Aufl. Altona, Verlagsbüreau. 112 S. 7½ Sgr.

H. v. Petit, Prakt. Lehrgang zur Erlernung der ital. Sprache nach der Ahn'schen Methode. 2. Aufl. Breslau, Trewendt. 268 S.

C. II. [Haupt-Sauppe'sche Sammlung.]

L. Breitenbach, Xenophons Memoiren, erklärt. Leipzig, Weidmann. 197 S. 12 Sgr.

W. Weißenborn, T. Livi a. u. c. libri. 3. Bd. Buch VI—X. Leipzig, Weidmann. 448 S. 1 Thlr.

Dr. Albrecht u. Simon, Gymnasiallehrer in Mainz, Französisches Lesebuch für die mittl. Classen der Gymn. u. Realsch. Mit vollst. Wörterverzeichniß. Mainz, v. Zabern. 248 S. 15 Sgr.

J. Lutz, Franz. Lesebuch für Realsch. u. untere Gymnasialcl. 1. Cursus. 2. Aufl. St. Gallen, Scheitlin. 113 S. 10 Sgr.

Dr. Th. G. Schröder, Declamirbuch für Schulen. 2. Theil. Wolfenbüttel, Holle. 496 S.

O. Schulze, Pastor, Wegweiser durch das Gebiet der deutschen Nationallitteratur für Gymn. u. höh. Lehranst. ꝛc. ibid. 299 S.

Derselbe, Leitfaden beim Unterr. in der Geschichte der deutschen Nationallitteratur. ibid. 58 S.

Dr. H. Schottky, o. L. der h. B. in Breslau, Kurzer Leitfaden der englischen Litteratur, nebst einem Anhang: Ursprung und Entwickelung der englischen Sprache. Breslau, Trewendt. 108 S.

C. III. Chr. Oeser's Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. 4. Aufl. neu bearbeitet unter Leitung von Prof. Dr. G. Weber in Heidelberg. 2. Theil. Mittl. Geschichte. 413 S 1 Rthlr. 3 Sgr. 3. Theil. Neue Geschichte. 464 S 1 Rthlr. 6 Sgr. Leipzig, Brandstetter.

Dr. O. Klopp, Deutsche Geschichtsbibliothek. 3. Bd. 2. Heft. 7½ Sgr. Hannover, Rümpler.

Dr. J. C. Kröger, Dir. in Hamburg, Norddeutsche Freiheits- und Heldenkämpfe. Zur Kenntniß deutschen Lebens und zur Beförderung vaterländ. Sinnes bei Jung u. Alt. 1. Theil. 396 S. Leipzig, Brandstetter. 1¼ Thlr.

A. W. Grube, Charakterbilder deutschen Landes u. Lebens für Schule u. Haus bearbeitet. A. u. d. T. Geogr. Charakterbilder, 3. Theil. Leipzig, Brandstetter. 358 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

Montanus, Die deutschen Volksfeste, Volksbräuche und deutscher Volksglaube in Sagen, Märlein u. Volksliedern. Ein Beitrag zur vaterländ. Sittengeschichte. 1. Bdchn. Die deutschen Volksfeste u. Volksbräuche. Iserlohn, Bädeker. 92 S. 15 Sgr.

C. V. F. Etienne, Versuch eines Cursus der Mathematik für höhere Lehranst. 1. Theil. Allg. Größenlehre. 4. Cursus. Mit 32 Fig. Theorie der Glchgn., Diff. u. Integr. Rechng. Coblenz, Hergt. 280 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

Dr. A. Weiß, Prof. a. d. polyt. Schule in Nürnberg, Lehrbuch der element. Stereometrie u. darstellenden Geometrie. Ansbach, Gummi. 184 S. 20 Sgr.

L. Großmann, Reallehrer, Die Lehre von den Liniengebilden in der Ebene. Mit 2 lith. Tafeln. Stuttgart, Lindemann. 168 S. 22 Sgr.

F. Hofmann, Prof. am G. in Bayreuth, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik u. Algebra. Für Gymn. u. Gewerbschulen. 1. Theil. Arithm. Aufg. 169 S. 15 Sgr. 2. Theil. Algebr. Aufg. 205 S. 20 Sgr. 3. Theil. Algebr. Aufg. 312 S. 1 Rthlr. Bayreuth, Grau.

Derselbe, Sammlung von stereom. Aufgaben für Gymn. u. Gewerbsch. ibid. 103 S. 10 Sgr.

A. Schumacher, L. a. d. Realſch. in Mainz, Grundriß der kaufmänniſchen Buchführung nebſt einem Anhang enth. kurze Anltg. zur Buchführung bei Gewerben. Für Real- und Handelsinſtitute. Mainz, v. Zabern. 103 S. 15 Sgr.

C. VI. Dr. A. Duflos, Privatdoc. a. d. Univ. Breslau, Anfangsgründe der organ. Chemie. Mit 20 eingedr. Abbild. Breslau, Hirt. 184 S. 20 Sgr.

Die Dampfmaſchine, erklärt, für Gewerbe- u. Handwerkerſchulen. Mit einer Wandk. in Farben gedr. A. u. d. T. La machine à vapeur etc. Iſerlohn, Bädeker. Mit 2 Tafeln 5 Sgr. Die Wandtafel 1 Thlr.

C. VII. E. v. Seydlitz, Leitfaden f. d. Unterr. in der Geogr. 7. verb. Aufl. von Rector Dr. Gleim. Mit 12 eingedr. Skizzen. Breslau, Hirt. 304 S. 17½ Sgr.

Rieberding, Dir. des G. in Recklingh., Leitfaden beim Unterr. in der Erdkunde für Gymn. 4. verb. Aufl. Recklinghauſen, Meſcher. 90 S. 8 Sgr.

Dr. Engel, Geogr. Perſpectiv-Atlas für die Anſchauung beim erſten u. zweiten Elementarunterr. Nro. 1. Wandkarte von Deutſchland. 6 Bl. 20 Sgr. Leipzig, Hentze.

C. VIII. G. W. Körner, Evangeliſches Kirchenpräludierbuch zu jedem Choralbuch ꝛc. für die Orgel. Heft 1. 16 S. 3 Sgr. Erfurt, Körner.

B. Widmann, Liederquelle. 25 Gedichte f. d. Jugend von K. Enslin mit 1-, 2- u. 3ſtimmigen Originalcompoſ. u. Volksweiſen. 1. Heft. 25 S. 2 Sgr. ibid.

S. Müller, Organiſt ꝛc. in Wolfenbüttel, Sängerluſt. Heft 1. 48 einſt. Lieder, 2. 50 einſt. L. 3. 43 zweiſt. L. 4. 4 44 desgl. L. 5. 23 desgleichen 6. 22 dreiſt. L. à 32 S. 21 Sgr. Wolfenbüttel. Holle.

D. II. Dr. Claus Harms in Kiel, Gnomon, ein Volks- u. Schullesebuch inſonderheit für die Herzogth. Schleswig u. Holſtein. 3. Aufl. Kiel, Schwers. 496 S.

L. Wangemann, Hülfsbuch f. d. Sprech-, Schreib- und Leſe-Unterricht in den Elementarcl. der Bürger- und Volksſchulen mit Anwend. des wechſelſeit. Unterrichts. Mit Vorwort von Conſ.Rath Frobenius. 1. Abth. 5. Aufl. IX, XXXII u. 18 S. 3 Ngr. 2. Abth. 4. Aufl. 196 S. 7 Ngr. 3. Abth. A. u. d. T. Deutſches Leſe- u. Sprachbuch für die Oberſtufen der Volks- u. Bürgerſchulen. 314 S. 10 Ngr. Leipzig, Brandſtetter.

Iſerlohner Fibel. 1. Abth. 19 S. 1½ Sgr. 2. Abth. 40 S. 2½ Sgr. 3. Abth. A. u. d. T. Der kleine Leſeſchüler ꝛc. 63 S. Iſerlohn, Bädeker.

Quietmeyer, Münkel, Gölitz, Schreibleſefibel. 72 S. 2 gGr. Hannover, Helwing.

Ch. Koſt in Wolfenb., Schulwandfibel nach der Schreibleſemethode. 12 Tafeln ½ Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

D. IV. Dr. Crüger, Die Naturlehre f. d. Unterr. in Elementarſchulen bearbeitet. Mit 80 eingedr. Holzſchn. Abdr. aus der 4. Aufl. der Phyſik in der Volksſchule. 104 S. 6 Sgr. Erfurt, Körner.

E. J. F. Jencke, Dir. der Taubſt.-Anſtalt in Dresden, Freie Gaben für Geiſt und Gemüth. Zur Erweiterung des Unterſtützungsfonds für arme erwachſene Taubſtumme. 2. Jahrg. 6 Hefte. à 5 Ngr. 400 S. Dresden. Leipzig, Fritzſche.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 2. Februar. 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Die pädagogiſche Section der Verſammlung deutſcher Philologen, Schulmänner und Orientaliſten in Altenburg. *

Die Mitglieder der pädagogiſchen Section verſammelten ſich in der Aula des Joſephinums. Auf allgemeinen Wunſch der Verſammlung übernahmen es die Präſidenten der allgemeinen Sitzungen, Schulrath Dr. Foß und Director Dr. Eckſtein von Halle, auch dieſe Verſammlung abwechſelnd zu präſidiren. Zu Secretären wurden gewählt Profeſſor Dr. Dietſch aus Grimma und Dr. Guſtav Schmidt aus Altenburg.

Als Gegenſtände der Berathung wurden feſtgeſetzt:

a. „Der lateiniſche freie Aufſatz hat ſeine volle Berechtigung in dem Lehrplane des Gymnaſiums und bei der Maturitätsprüfung“ (beantragt von Eckſtein).

b. „Die Benutzung von Vocabularien zum ſelbſtändigen Vocabellernen (Mittheilung von Erfahrungen und Beſprechung des Gegenſtandes)“, (beantragt von Geh. Regierungsrath Dr. Wieſe aus Berlin).

c. Folgende von Prof. Dr. Mützell aus Berlin geſtellte Theſen:

„Die Ueberladung der Gymnaſien mit Unterrichtsgegenſtänden.

1. Philoſophie, deutſche Litteraturgeſchichte, Naturgeſchichte, Naturlehre ſind beizubehalten, aber in Anſehung des Lehrſtoffes zu beſchränken.
2. Hebräiſch und Franzöſiſch können facultativ ſein.
3. Mathematik und Geſchichte dürfen in Hinſicht des Lehrſtoffes beſchränkt werden.
4. In Folge der gründlicheren Bearbeitung der einzelnen Wiſſenſchaften iſt auch der Unterricht, ſowohl der ſprachliche als auch der in den meiſten andern Objecten, dem Stoffe nach häufig zu reichlich ausgeſtattet worden.
5. Die ausführliche ſyſtematiſche Behandlung einzelner Lehrfächer, namentlich der Hermeneutik, Stiliſtik, Mathematik, Geographie, hat der Methode häufig eine zu große Breite gegeben.

---

* Vgl. Päd. Revue, Dec. 1854, 2. Abth. Den hier folgenden Bericht entnehmen wir den „Pädagogiſchen Blättern“ von Prof. Dr. Kern. L.

6. Die Last des Stoffes und das Gedehnte der Methode trifft besonders die unteren und mittleren Classen und hemmt auch für die oberen Classen den Wissenstrieb.
7. Zu diesen Uebelständen tritt hinzu:
   a. daß einzelne Gegenstände zu lange durch die Classen hindurch gezogen werden;
   b. daß ein und derselbe Gegenstand in dem Gymnasium unter zu viel Lehrer vertheilt wird;
   c. daß diejenigen Bestimmungen der Schulordnungen, welche auf einheitliches Zusammenwirken der Lehrer hinzielen, nicht immer zu lebendiger Ausführung kommen.
8. Endlich sind es die Translocationsexamina und das Abiturientenexamen, durch deren Einrichtung für die Schüler theils eine temporäre Ueberladung, theils eine fortwährende Zersplitterung eintritt."

Director Dr. Eckstein aus Halle schlug ferner vor, über den Wirthshausbesuch der Gymnasiasten zwar nicht in öffentlicher Sitzung, aber doch in vertraulicher Weise sich zu besprechen, sich gegenseitig die gemachten Erfahrungen mitzutheilen und Mittel und Wege anzugeben und aufzusuchen, wie man diesem Uebelstande begegnen könne. Denn die Sache sei wohl der Besprechung werth; wenigstens nach seiner Erfahrung sei dieser Wirthshausbesuch sehr im Schwunge. Die Versammlung stimmte allgemein bei. Jedoch scheint dieser Gegenstand während der Tage dieser Versammlung nicht weiter zur Sprache gekommen zu sein.

Noch machte Professor Dietsch aus Grimma darauf aufmerksam, daß es gerathen scheine, diejenigen Puncte aus den Thesen Mützell's, welche Mathematik und Naturwissenschaften betreffen, in der Abwesenheit ihrer Vertreter nicht zu besprechen, damit dieselben der Versammlung nicht etwa den Vorwurf eines einseitigen Standpunctes machen könnten.

In der Dienstagssitzung der pädagogischen Section, deren Sitzungen Morgens von 8 bis 10 Uhr in der Aula des Gymnasiums (Josephinums) gehalten wurden, wurde der Anfang gemacht mit der Berathung über den Antrag Eckstein's: Der freie lateinische Aufsatz hat seine volle Berechtigung in der Schule und bei der Maturitätsprüfung.

Eckstein als Antragsteller weist zuerst die Wichtigkeit des Gegenstandes unter den jetzigen Zeitverhältnissen nach und erinnert an den Beschluß in Jena, wo Köchly seinen Feldzug gegen das Lateinschreiben begonnen hatte, und wo diese Frage von der Versammlung für eine Frage der Zeit erklärt worden war. Er schlägt vor, den Gegenstand in zwei Theile zu zerlegen und zunächst nur von der Berechtigung des freien lateinischen Aufsatzes in der Schule zu sprechen; den zweiten Theil soll dann die Berechtigung bei der Maturitätsprüfung bilden, und er soll später besprochen werden. Der Redner geht nun über auf die Einwände der Gegner. Da werde gesagt, der freie lateinische Aufsatz sei nicht nur ohne Nutzen, sondern bringe auch Schaden, weil er den Stil verderbe. Allein wie man den Schülern zur Befestigung in den Regeln der Grammatik Exercitia gebe, so müsse man ihnen auch Gelegenheit bieten, in freierer Bewegung das anzuwenden, was sie bei der Lectüre an Phraseologie gewonnen hätten; das könnte aber nicht beim Exercitium, sondern nur bei dem freien Aufsatze geschehen. Die Vortheile davon seien ein gewisses Gefühl der Sicherheit und Selbständigkeit des Erworbenen, und wenn der Schüler einmal zu dem Bewußtsein gekommen sei, daß er mit dem, was er mit Aufmerksamkeit gelesen habe, etwas anfangen, daß er das Ge-

wonnene wieder verwenden könne, so werde auch wiederum seine Aufmerksamkeit bei der Lectüre größer, und er achte um so mehr auf das zu Gewinnende.

Dr. Heinichen aus Zwickau will noch auf einen andern Gesichtspunct aufmerksam machen. Die Pensa (Exercitia) sollen den Schüler mit den Darstellungsmitteln der lateinischen Sprache bekannt machen, dazu sollen die freien Arbeiten ergänzend hinzutreten, damit sich der Schüler frei bewegen und das, was er in der Lectüre gewonnen hat, anwenden lerne. Dadurch entstehe oft eine gewisse Freudigkeit des Schülers. — Aber er müsse noch auf einen andern Punct hinweisen, das sei die Frage nach Gewinnung von Zeit, und daran fehle es. Doch müsse man hinsichtlich dieses Punctes die Besprechung der Thesen Mützell's abwarten.

Prof. Dr Ameis aus Mühlhausen erklärt diese Frage für eine Cardinalfrage der Gymnasien. Die freien Arbeiten könnten allerdings nutzlos und schädlich sein, wenn sie eben schlecht betrieben würden; aber wenn sie sich auf tüchtige Lectüre stützten, so würden sie sicher Gewinn bringen. Systematische Grammatik und freier Aufsatz seien sich so scharf entgegengesetzt, daß eins von beiden fallen müsse. Das Exercitium sei ein ganz vages Ding, das keinen rechten Maßstab für die Beurtheilung des Ganzen darbiete; der freie Aufsatz aber zeige, ob sich der Schüler einen color latinus erworben habe. Der Schüler müsse natürlich seine Gedanken lateinisch wiedergeben ohne Grammatik und ohne deutsch-lateinisches Lexikon, um eine gewisse Raschheit des Uebertragens zu erlangen.

Eckstein bemerkt gegen Ameis, daß das Exercitium allerdings auch einen Maßstab abgebe, schon deßwegen, weil es schwerer sei, als der freie Aufsatz, und auch darin müsse der Schüler geübt werden.

Ameis erklärt sich genauer dahin, daß das Exercitium objectiv ein vager und nicht so sicherer Maßstab sei.

Prof. Dr. Mützell aus Berlin findet in der Frage an sich keine Schwierigkeit; diese liegt für ihn in der Praxis, in den Vorwürfen, daß die Schüler zu sehr mit Arbeiten überbürdet würden, und in der Methode der Schüler, wenn man von einer solchen reden dürfe. In manchen Anstalten würden allerdings einige größere Arbeiten verlangt, welche viel Privatstudium voraussetzten; durch diese könne der Schüler wohl erschöpft werden. Auch die Art und Weise, wie die Schüler das Lexikon benutzen, könne Schaden bringen.

Director Dr. Raspe aus Güstrow spricht sich gegen den lateinischen freien Aufsatz aus. Für eine solche Aufgabe muß vorausgesetzt werden, daß sich die Schüler ein gewisses Maß von Gewandtheit im lateinischen Denken errungen haben. Bei der jetzigen Einrichtung der Gymnasien sei es aber nicht möglich, daß sich der Schüler ein solches Maß von Gewandtheit im lateinischen Denken erwerben könne, um einen freien lateinischen Aufsatz zu fertigen. Uebersetzungen aus einem deutschen Texte, etwa aus Laokoon, sind vorzuziehen.

Eckstein theilt mit, daß nach seiner Erfahrung die Schüler viel zu wenig zu thun hätten; denn sie hätten noch viel Zeit zu schädlicher Lectüre, zu Wirthshausbesuch und anderen unnützen Dingen übrig. Selbst die Primaner seien mit 2 bis 3 Stunden täglicher Arbeit vollkommen fertig. Freilich machten sie ihre Arbeiten gewöhnlich erst in den letzten Stunden vor dem Termine der Abgabe, und da komme es vor, daß sie bis in die Nacht hinein arbeiteten; allein das sei ihre eigene Schuld, sie hätten ja in der Regel drei bis vier Wochen Zeit dazu. — Hinsichtlich der Methode der Schüler scheine sich die Jugend so viel als möglich von dem Selbstarbeiten frei machen zu

wollen, ſie laſſe ſich die Arbeiten, namentlich in Univerſitätsſtädten, für Geld fertigen, oder ſchöpfe und ſtoppele aus den Annalen, den Arbeiten älterer Schüler, zuſammen. Solche Mißbräuche muß man zu verhüten ſuchen. — Das Lexikon darf nicht gebraucht werden. — Deutſch mache ſich wohl kein Primaner den Aufſatz vorher. — Gegen Raspe bemerkt er, daß, wie im Deutſchen der Aufſatz erſt nach und nach beſſer werde, ſo auch im Lateiniſchen der Aufſatz anfangs ſtümperhaft ſein müſſe. Das Verſenken in den Geiſt der lateiniſchen Sprache könne man von Schülern gar nicht verlangen.

Mützell weiſt auf die Bedeutung der Erfahrung Eckſtein's hin, daß die Schüler viel zu wenig zu thun hätten. Er glaubt jedoch nicht, daß ein Schüler in 2 bis 3 Stunden täglicher Arbeit zur Zufriedenheit des Lehrers arbeiten könne. Es weiſt nochmals auf die Wichtigkeit der Art und Weiſe hin, wie die Schüler das Lexikon benutzen und die Phraſen zuſammenſuchen.

Prof. Gravenhorſt aus Hildesheim verlangt vor allen Dingen genaue Beſtimmung des Begriffes des freien lateiniſchen Aufſatzes. Solche Aufſätze, wie man ſie im Deutſchen verlange, könne man im Lateiniſchen nicht erwarten. Doch ſeien freie Arbeiten als freiere lateiniſche Stilübungen zu betrachten und zu betreiben. Namentlich dürfen darin nicht Ideenkreiſe aus der Gegenwart zur Darſtellung gebracht werden.

Der Präſident Schulrath Foß erinnert an den Antrag Eckſtein's bei der Philologenverſammlung in Jena, daß der lateiniſche Aufſatz weſentlich Reproduction ſein ſolle. Es würde intereſſant ſein, die darüber gemachten Erfahrungen zu hören.

Director Palm aus Plauen iſt namentlich für Reproductionen; aber auch dieſer Begriff ſei zu weitſchichtig; in der Praxis müſſe man ſich nach den Kräften der Schüler richten.

Prof. Dr. Lieberkühn aus Weimar theilt aus Erfahrung aus ſeiner Schulzeit mit, daß gerade dieſe Aufſätze in Prima das Bildendſte geweſen wären; die Freiheit des Denkens werde namentlich dadurch entwickelt; gute Exercitien ſeien ſehr ſchwer. Und Eckſtein habe ganz mit Recht bemerkt, daß wer ſchwimmen lernen wolle, ins Waſſer gehen müſſe.

Raspe hat ſich einmal einen Arbeitsetat einreichen laſſen, und darin gefunden, daß die Schüler allerdings viel zu thun haben. Ein Verſenken in die Gegenſtände des Unterrichts war wenigſtens nicht ſo möglich, wie es zu wünſchen iſt. Und wenn es wahr ſei, was Palm bemerkt habe, daß es ſchon mit dem deutſchen Denken ſchlecht beſtellt ſei, ſo ſei das nur ein Argument mehr gegen den lateiniſchen Aufſatz. Er ſei weit entfernt, den Nutzen des lateiniſchen Aufſatzes an ſich zu beſtreiten; nur dürfe dieſer dann nicht erſt durch das Medium des Deutſchdenkens hindurchgehen; —, aber nach der jetzigen Einrichtung der Gymnaſien ſei es nicht anders möglich.

Schulrath Kramer aus Köthen: Der hauptſächlichſte Zweck iſt die Ausbildung der Form, nicht die der Idee; welche letztere dem deutſchen Aufſatze überbleiben muß. Es ſei daher darauf zu ſehen, daß die Schüler den Aufſatz nicht erſt deutſch machen, oder ſich in Gedanken erſt einen deutſchen Satz zurecht machen, fehlende Worte und Wendungen aufſchlagen und dann niederſchreiben. Um das zu vermeiden, müſſe man Themata geben, bei denen der Schüler vollſtändig Herr des Stoffes ſei und nichts mehr mit den Gedanken zu thun habe. Namentlich ſeien Gegenſtände aus der römiſchen und griechiſchen Geſchichte, aus den Tragikern u. ſ. w. zu wählen.

Prof. Kramer aus Meißen hält es für zweckmäßig, etwa alle Monate einen Aufſatz in der Schule unter Aufſicht des Lehrers fertigen zu laſſen. Dadurch werde dem Betruge der Schüler, dem Gebrauche des Lexikons und dem Vorwurfe der Ueberbürdung vorgebeugt. Natürlich müßten ſolche Arbeiten kurz ſein.

Prof. Dr. Lothholz aus Weimar bestätigt die Mittheilungen Lieberkühn's; der ceronianer Gernhard und Prof. Weber hätten diese Arbeiten sehr gut geleitet. Aber t könne das nicht mehr geleistet werden, weil die Vorbedingungen nicht mehr die- ben seien. Damals wären sie nicht so viel mit andern Dingen, wie mit Mathematik, schichte, Naturwissenschaften beschäftigt gewesen; sie hätten viel mehr Zeit zum ivatstudium gehabt. Darum müsse man, wie in andern Dingen, so auch in der hule Reactionär sein; man müsse alle Kräfte wieder mehr auf Lateinisch und iechisch concentriren, besonders müsse auch das Lateinsprechen gepflegt werden.

Oberlehrer Rüdiger aus Zwickau ist gegen die Trennung der Frage; denn wenn n den lateinischen freien Aufsatz bei der Abiturientenprüfung beibehalten wolle, so ne man ihn auch vorher in der Schule nicht weglassen; und umgekehrt, behalte n den lateinischen Aufsatz in der Schule bei, so müsse man ihn auch beim Examen behalten. Uebrigens seien die Exercitia nur als Mittel zu betrachten, um zu dem ssatze zu gelangen.

Ameis: Ueberbürdung der Schüler ist ein Popanz; unser ganzes Geschlecht ist firt und die Jugend mit. Das deutsch-lateinische Lexikon und die Annalen fallen i selbst weg, wenn der Schüler kann, und dahin muß ihn der Lehrer bringen. Der büler muß gern arbeiten. Da die Jugend keine neuen Gedanken schaffen kann, so ß der Aufsatz Reproduction sein. Ein Lehrer hat z. B. zwei Stunden hinter einander derselben Classe, er hat eben das erste Buch von Thucydides vollendet; da benutzt er se zwei Stunden dazu und läßt sich einen Aufsatz fertigen „über die Ursache des oponnesischen Krieges nach Thucydides".

Oberlehrer Helbig aus Dresden theilt mit, daß nach seiner Erfahrung die büler nicht überbürdet seien; die Klage darüber komme theils daher, daß die Lehrer nicht über das besprechen, was sie verlangen wollen, theils von der schlechten slichen Zucht. Gegen Lothholz bemerkt er, daß eine Stunde häusliche Arbeit in Woche für die Geschichte hinreiche, also die Geschichte keineswegs viele Zeit wegnehme.

Director Dr. Schmidt aus Halberstadt: Da das Vielerlei einmal nicht verbannt den könne, so müsse man auf andere Weise dem Schüler Erleichterung zu verschaffen en. Dieß geschehe an seiner Anstalt in der Weise, daß das Lateinische in die erste fte der Woche, das Griechische in die andere Hälfte gelegt werde; auch werde immer ein Schriftsteller auf einmal gelesen. Auf diese Weise könne sich der Schüler in jedesmaligen Gegenstand vertiefen.

Prof. Heerwagen aus Baireuth fragt, ob die Hälfte der Arbeiten regelmäßig iedige. In Bayern habe man in dieser Beziehung traurige Erfahrungen gemacht.

Eckstein berichtet, daß die Mehrzahl seiner Schüler im Stande sei, etwas Be- igendes zu leisten; aber er lasse allerdings in fünf Classen hinter einander allemal die Lectüre basirende Aufsätze in stufenweisem Fortschritte machen.

Ameis bittet den Antrag bestimmt zu formuliren und zu motiviren. „Die latei- ben Aufsätze sind berechtigt 1. aus den und den Gründen, 2. wenn sie so und so haffen sind." —

In der folgenden Sitzung am Mittwoch hatte Prof. Dr. Dietsch den Wunsch Ameis erfüllt, und seine Motivirung wurde nach kurzen unbedeutenden Aenderungen folgender Fassung angenommen:

„Die lateinischen Aufsätze haben ihre volle Berechtigung:

- weil sie zur Erlangung derjenigen Fertigkeit, ohne welche die Beschäftigung mit der lateinischen Litteratur nicht zu einem genügenden Resultate gelangt angesehen werden kann, erforderlich sind und die Lust zum Studium wecken;

2. weil ſie eine ſo vielſeitige Uebung der Geiſteskraft bieten, daß ſie durch kein anderes Mittel erſetzt werden können;
3. weil ſie die beſte Gelegenheit zu dem ſelbſtändigen Arbeiten bieten, zu welchem der Schüler fähig und anzuhalten iſt."

„Sie müſſen aber

1. durch die ſprachlichen Uebungen von Anfang des Unterrichtes an vorbereitet werden.
2. Die erforderlichen Darſtellungsmittel müſſen dem Schüler durch die Lectüre in ausreichender Weiſe zum Eigenthum geworden ſein.
3. Der Stoff darf nur Kreiſen angehören, mit denen der Schüler durch öffentliche oder Privatlectüre eine gewiſſe Vertrautheit erworben hat."

Nachdem nun über den zweiten Theil des Antrags, die Berechtigung des freien lateiniſchen Aufſatzes bei der Maturitätsprüfung, die Debatte eröffnet worden war, erinnert Rüdiger an das, was er ſchon früher geſagt habe; behalte man den lateiniſchen Aufſatz in der Schule bei, ſo müſſe man ihn auch bei dem Abiturientenexamen beibehalten.

Eckſtein, welcher in dieſer Verſammlung präſidirte, wies darauf hin, daß die Sache noch andere Seiten habe; man habe Betrügereien u. dgl. hervorgehoben; wolle man da nun z. B. die im Laufe des Jahres in der Schule angefertigten Arbeiten als Examenarbeiten gelten laſſen, ſo ſei noch viel eher Betrug möglich.

Kramer verlangt, daß man ſo auf den Sinn der Schüler einwirke, daß ſie nicht mehr betrügen wollen.

Mützell iſt der Anſicht, daß man, wenn man den erſten Theil angenommen habe, auch den zweiten Theil annehmen müſſe; denn die Weglaſſung der lateiniſchen freien Arbeit beim Examen wirke ſchlecht auf die Schule zurück.

Geh. Regierungsrath Dr. Wieſe: Perſönliche Erfahrungen ſollten nicht als allgemeine Erfahrung ausgeſprochen werden. Sowohl was Quantität als auch was Qualität der Arbeiten anlange, würde von drei Schülern und von drei Lehrern gewiß jeder anders urtheilen; ein allgemeines Urtheil laſſe ſich nicht fällen, wenn nicht die Individualitäten ins Auge gefaßt würden. Bei einem Collegium von ſechs bis ſieben Lehrern wolle oft jeder die Schüler gerade in ſeinem Fache recht weit bringen; und da würden denn die Schüler zuweilen unbarmherzig überbürdet; das habe ihm hinlängliche Erfahrung beſtätigt. Der Werth des lateiniſchen Aufſatzes in der Schule ſei unbeſtreitbar; die Schüler müßten in lateiniſchem Sprechen, Schreiben, Verſification geübt werden; das wolle er nicht beſtreiten. Anders aber denke er von der Berechtigung des lateiniſchen Aufſatzes bei der Abiturientenprüfung. Gewöhnlich würden fünf Stunden des Vormittags für ihn angeſetzt; davon brauchten die Schüler zwei zum Einſchreiben; da ſollten ſie denn in einer Zeit von drei Stunden eine Arbeit fertigen, zu welcher ſie in der Schule drei bis vier Wochen, wenn auch nicht gebraucht, doch gehabt hätten; und ſollten da über einen Stoff ſchreiben, der ihnen nicht einmal immer bekannt ſei. Der beſte Stoff ſei Geſchichte; aber der Lehrer des Lateiniſchen wiſſe oft nicht eben genau, was der Geſchichtslehrer tractirt habe. Es möge wohl bei einzelnen Anſtalten und gut zuſammengeſetzten Lehrercollegien gut gehen, aber im Allgemeinen könne man das nicht vorausſetzen; im Allgemeinen ſei es Erfahrung, daß die Prüfungsaufſätze ſehr ungenügend ſeien. Bei keiner Aufgabe ſeien die Betrügereien oder wenigſtens der Verſuch dazu ſo groß, wie bei der lateiniſchen Arbeit; die Schüler ſchrieben oft aus mitgebrachten Annalen u. dgl. ganze Sätze ad vocem ab, ohne gerade genau zu prüfen, ob ſie auch gut paſſen; und das thäten oft Schüler, die es nicht nöthig hätten; mancher

mache seine Arbeit wegen des bösen Gewissens nicht so gut, wie er wohl gekonnt hätte. Nun müsse man doch gewiß zugeben, daß die Jugend nicht von Haus aus betrügen wolle; die Erscheinung sei also nur daraus zu erklären, daß Kraft und Zeit nicht im rechten Verhältnisse stehe zu den Forderungen. Mützell habe behauptet, daß die Weglassung der lateinischen Arbeit beim Examen nicht gut auf die Schule zurückwirken werde; allein dagegen könne er die Erfahrung von Ländern anführen, in welchen man bei der Prüfung den lateinischen Aufsatz weggelassen habe, ohne solche Rückwirkung zu spüren. Da nun aber der lateinische Aufsatz doch jedenfalls nach wie vor betrieben werden müsse, so mache er den Vorschlag, ihn hauptsächlich in das letzte Vierteljahr vor der Abiturientenprüfung zu legen; aus diesen könne und müsse der Lehrer die Reife des Schülers beurtheilen können; denn die Prüfung selbst sei doch mehr für die Behörden da. Auch könnten die Aufsätze der letzten zwei Jahre von Prima beim Examen mit vorgelegt werden.

Mützell dankt für die mitgetheilten Erfahrungen und Bemerkungen Wiese's; allein seine Gründe sprächen nicht gegen den Aufsatz, sondern deckten nur Mißbräuche auf, die abzuschaffen seien. Die Zeit von fünf Stunden sei allerdings knapp zugemessen; aber man dürfe auch keine langen Aufsätze fordern; auch könne man eine Stunde zulegen. Wenn der philologische Lehrer die übrigen Fachlehrer nicht genug berücksichtige, so sei das ein Fehler, den der Director heben müsse. Um die Schüler an ein schnelleres Arbeiten zu gewöhnen, solle man schon vorher dann und wann in der Schule Aufsätze fertigen lassen. Uebrigens freue er sich sehr, den Vorschlag zu hören, diesen Theil des Examens in den Cursus selbst zu legen, da er selbst vor mehreren Jahren einen solchen Vorschlag gemacht habe.

Palm aus Plauen bestätigt, daß durch die Beschränkung der Zeit die Arbeiten besonders im Inhalt recht schwach geworden seien; indessen habe das auch sehr an der Wahl der Themata gelegen, die man auf die Lectüre der letzten Zeit basiren solle. Aber weglassen könne man den lateinischen Aufsatz nicht aus der Abiturientenprüfung, weil man dem Schüler etwas entziehe, wenn man ihn nicht auch darin seine Schullaufbahn abschließen lasse. Ein Exercitium ohne Lexikon geben, heiße zu viel verlangen; beim Aufsatz könne der Schüler seine Gewandtheit im lateinischen Ausdrucke besser zeigen; tiefere Gedanken dürfe man freilich nicht erwarten. Die Zeit werde besonders dadurch abgekürzt, daß Viele mehr ihre Kunst im Schreiben, als ihre Fertigkeit im Lateinschreiben zeigten.

Lieberkühn berichtet, daß man in Weimar früher, als man die Arbeiten vor dem Examen zu Hause habe fertigen lassen, viel bessere Arbeiten bekommen habe, als jetzt in der Clausur, die er für sehr schädlich halte.

Professor Kühner aus Hannover bestätigt den nachtheiligen Einfluß, den die Aufhebung des Prüfungsaufsatzes auf die Schularbeiten ausgeübt habe.

Professor Döderlein aus Erlangen schlägt ein Mittelding vor, einen sogenannten ausführlichen Aphorismus in der Weise, daß der Schüler, wenn er z. B. über Sejanus schreiben solle und nicht viel von ihm wisse, Einiges über höfisches Wesen hinzuschreiben könne. Ein solcher Aufsatz solle aber nicht mehr als zwei Seiten umfassen.

Director Dr. Schmidt aus Halberstadt: Die Zumuthung an einen Schüler, eine Arbeit, zu der er früher drei bis vier Wochen Zeit gehabt hat, jetzt in drei Stunden zu fertigen, ist groß; deßhalb sei es gut, monatlich einen Arbeitstag einzurichten, an welchem man in den untern Classen den Schülern zeigt, wie sie arbeiten sollen, in den obern Classen Arbeiten machen läßt, die dann in das Heft einzutragen sind. Dadurch werden die Schüler daran gewöhnt, schnell zu arbeiten.

Kramer aus Halle gibt zu, daß der lateiniſche Aufſatz auch da gut ſein könne in der Schule, wo er beim Examen aufgehoben ſei, wenn der Unterricht tüchtig ſei; aber das Lateiniſche und Griechiſche könne jetzt nur noch durch Zwang aufrecht erhalten werden. Betrügereien müßten durch die Zucht des Gymnaſiums verhütet werden; die Jugend müſſe zur Verachtung ſolcher Dinge gebracht werden.

Eckſtein berichtet, daß an ſeiner Schule jeder, auch der ſchlechteſte Schüler es für eine Ehrenſache halte, den lateiniſchen Aufſatz ſelbſt zu fertigen, weil ſie vorher tüchtige Uebung gehabt hätten.

Gravenhorſt hält es für Pflicht des Lehrers, dem Schüler hinſichtlich des Stoffes jede Erleichterung zu Theil werden zu laſſen.

Ameis: Für mich iſt es allemal ein eigenthümliches Gefühl, wenn man in die Luft des Geſetzes kommt. Ich muß jetzt einen Hauptgeneralismus bringen. Der Aufſatz, den wir durch das Abiturientenexamen aufrecht erhalten wollen, iſt ſchon vorher gerichtet. Höher als das Geſetz ſteht die Liebe. Mit kalten Geſetzen kommt man nicht durch.

Raspe, der ſpäter gekommen iſt und nicht weiß, daß die Beſprechung des erſten Theiles, die Berechtigung des lateiniſchen Aufſatzes in der Schule, abgethan iſt, verbreitet ſich noch über dieſen Punct; vom Präſidenten aber darauf aufmerkſam gemacht, behauptet er, daß das Urtheil über die Reife des Schülers von dem Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche abhängig zu machen ſei.

Wieſe bemerkt nachträglich, daß nach ſeiner Anſicht einem Provinzialſchulrathe frei ſtehen ſolle, auf der Stelle ein kurzes Specimen von ungefähr einer Seite, z. B. über den Tod des Archimedes, zu fordern.

Bei der Abſtimmung ergeben ſich 37 Stimmen für Beibehaltung des freien lateiniſchen Aufſatzes bei der Maturitätsprüfung, 13 dagegen.

In der letzten Sitzung der pädagogiſchen Section, Donnerſtag den 28. September, wurde „über die Benutzung von Vocabularien zum ſelbſtändigen Vocabellernen“ geſprochen. Geh. Regierungsrath Dr. Wieſe wünſchte, daß man ſeine Anſichten darüber ausſprechen und gemachte Erfahrungen mittheilen möge. Profeſſor Döderlein aus Erlangen ſetzt ſeine Anſichten darüber aus einander und berichtet über die Anlage ſeines Vocabulariums. Durch ſeine Anordnung habe er bezweckt, Vocabellernen zu Denkübungen zu benutzen und durch die etymologiſche Zuſammenſtellung die Sprachbildung zur Anſchauung zu bringen. Deßhalb habe er, von einfachen Worten ausgehend, die Bedeutung ſolcher Worte, bei denen ſie der Schüler ſelbſt leicht finden könne, ohne zu irren, nicht mitdrucken laſſen. Wenn z. B. der Schüler wiſſe, was lucubrare heiße, ſo müſſe er ſelbſt finden, was lucubratio heiße. Auf die Einwendung Wieſe's, daß das Buch, da es mancherlei Kenntniſſe aus der Grammatik vorausſetze, in den unterſten Claſſen nicht werde gebraucht werden können, während es da doch gerade am nöthigſten ſei, auf Vocabellernen zu halten, entgegnet er, daß er verſchiedene Curſe unterſcheide. Zuerſt ſeien nur die geſperrt gedruckten Worte zu lernen. Auf eine weitere Bemerkung Wieſe's, daß er zu jeder Wörterfamilie einige gut gewählte Phraſeologieen gewünſcht hätte, hält Döderlein entgegen, daß man einem großen Werke oft dadurch ſchade, daß man Nebenzwecke verfolge.

Kramer aus Halle zieht die Ordnung nach Gegenſtänden vor, weil ſich da die gelernten Worte beſſer verwenden ließen. Durch Reflexion lerne man nicht Lateiniſch und Griechiſch. Erinnert an den orbis pictus von Commenius. Dieſem ſtimmt Ameis bei und meint, daß man neben dem Formalen ganz beſonders auch für das Reale ſorgen müſſe. Auf wiederholte Anfragen berichtet Wieſe, der Verfaſſer der deutſchen Briefe

über engliſche Erziehung, daß man in England Vocabeln lerne in etymologiſcher Ordnung. Döderlein glaubt nicht, daß die Ordnung nach Gegenſtänden dem Schüler Erleichterung verſchaffen könne, weil er da immer mit jedem Worte von vorn anfangen müſſe. Wenn man z. B. zuſammenſtelle, was zum corpus gehöre, und nun die einzelnen membra aufzähle, ſo werde der Schüler das Wort caput deßwegen nicht leichter lernen, weil er ſchon wiſſe, was corpus heißt. Uebrigens ſolle man, damit die Schüler gut lateiniſch ſprechen lernten, ſo bald als möglich dieſelben in ein cordiales Verhältniß zur lateiniſchen Sprache zu bringen ſuchen, und ſehr frühzeitig in kleinen Dingen, natürlich mehr in humoriſtiſcher Weiſe anfangen, ſie lateiniſch ſprechen zu laſſen. Z. B. ſolle der Schüler nicht ſagen: „guten Morgen", ſondern salve u. dgl. — Kramer führt, um ſeine Behauptung zu ſtützen, daß die etymologiſche Ordnung dem Schüler keine große Erleichterung verſchaffen werde, das Beiſpiel von facilis an; nach ſeiner Ableitung von facere ſolle es zunächſt durch „machbar" überſetzt werden; allein der Begriff „machbar" liege dem Schüler auf dieſer Stufe viel zu fern. Da von der Beſprechung dieſes Gegenſtandes ein beſtimmtes Endreſultat nicht zu erwarten, eine Abſtimmung nicht nöthig war, ſo ſchloß der Präſident Schulrath Dr. Foß die Beſprechung darüber und ſprach ſein Bedauern darüber aus, daß die höchſt wichtigen Theſen Mützell's nicht mehr zur Verhandlung kommen konnten. Auf den Vorſchlag von Dietſch, dieſelben für die nächſte Verſammlung als Gegenſtand der Beſprechung aufzubewahren, zumal da eine Vorbereitung für dieſes wichtige Thema von großem Nutzen ſein werde, erwidert Mützell, daß er es nicht für thunlich halte, dieſe Theſen ohne Weiteres als Gegenſtand der Berathung auf die nächſte Verſammlung zu übertragen; doch gedenke er mit Gottes Willen in Hamburg ähnliche Theſen zu ſtellen.

Hierauf weiſt der Präſident in ſeiner Schlußrede darauf hin, daß man mit größter Befriedigung auf die Verhandlungen zurückblicken könne, da jeglicher Mißklang von ihnen fern geblieben ſei. Was die Reſultate betreffe, ſo ſei die Verſammlung ja keine Verſammlung mit beſchließender Machtvollkommenheit; aber die Anregung werde gewiß nicht ohne Bedeutung ſein, die man hier erhalten habe. Jeder werde etwas mit nach Hauſe nehmen und davon anwenden, was er bei ſeiner Individualität brauchen könne. Und nachdem er die Verſammlung aufgefordert hat, den Secretären für ihre Mühewaltung zu danken, ſchließt er mit dem innigen Wunſche, daß die Verſammlung reiche Früchte tragen möge, die Verhandlungen der pädagogiſchen Section.

Verſammlung deutſcher Realſchulmänner in Eiſenach am 27. bis 29. September 1854.

(N. Z.) **Eiſenach**, 29. September. Die ſechste Verſammlung deutſcher Realſchulmänner eröffnete am 27. Sept. im Saale der Clemdageſellſchaft ihre Sitzungen. Die Zahl der Erſchienenen iſt bedeutend geringer, als man erwartete, im Ganzen 38 mit Einſchluß von zehn hieſigen Realſchullehrern. Unter den Auswärtigen ſind u. a. zu nennen: Curtmann aus Friedberg, Kaliſch und Dielitz aus Berlin, Unger aus Erfurt und Zenker aus Jena; auch Oeſterreich hat einen Vertreter in der Perſon des k. k. Schulraths Wenzig aus Prag hierher geſendet. Die Verſammlung wurde vom Director des hieſigen Realgymnaſiums Prof. Köpp Namens der Staatsregierung und der Stadt begrüßt. Gleichzeitig eröffnete derſelbe, daß der Cultusminiſter v. Winzingerode bedaure, durch Geſchäfte verhindert zu ſein, die Verſammlung ſelbſt begrüßen zu können. Es wurde ferner mitgetheilt, daß unſere Staatsregierung für die Zwecke der Verſammlung die Summe von 100 Thalern bewilligt habe. Zum Ausdruck des Dankes für dieſes Geſchenk erhob ſich die Verſammlung und beſchloß, in einer Adreſſe ihrem Gefühle Worte zu leihen. Die Wahl des Präſidiums fiel auf Director Dielitz aus Berlin als

erſten und Director Köpp von hier als zweiten Vorſitzenden. Ein Comite, deſſen Obmann Prof. Kaliſch war, hatte die Tagesordnung feſtgeſetzt und für heute „Ausbildung zum freien Vortrag“ als Gegenſtand der Verhandlung bezeichnet, wozu die Verſammlung ihre Zuſtimmung erklärte. Dr. Hüſer aus Halle eröffnete mit einem Vortrage die Verhandlung, worin er hervorhob, daß die Uebung zum freien Vortrag nothwendig ſei und nicht allein im Deutſchen, ſondern in allen Diſciplinen geübt und angeſtrebt werden müſſe. Als Bedingungen für den freien Vortrag ſtellt er auf, daß man Herr der Sache und Herr ſeines Gemüthes ſein müſſe, und bezeichnete die Methode, wodurch dieß zu erreichen. Curtmann hob noch hervor, daß man auch Herr der Sprache ſein müſſe. Nachdem von vielen Seiten über die Methode geſprochen worden war, belebte Prof. Kaliſch von Neuem die Debatte, indem er darauf hinwies, wie aus erzwungenem Reden nur Geſchwätz entſteht, das nicht auf Reflexion ſich ſtützt und mehr ſchadet als nützt; er will darum das Reden durchs Schreiben vermittelt wiſſen. Intereſſant war die entgegenſtehende Anſicht des Lehrers Winterſtein aus Burg, der in der Uebung der freien Rede eine „ſittliche Gefahr“ erkennen und darum von erwachſenen Schülern nur dann freien Vortrag wollte, wenn ſie aus ihrem Herzen ſich dazu angetrieben fühlen. Ohne eine beſtimmte Reſolution anzunehmen, ſchloß die erſte Sitzung Mittag um 1 Uhr. Nach eingenommenem gemeinſchaftſchaftlichen Mittagsmahl wurde die Wartburg beſucht.

Die zweite Sitzung, 28. Sept., war von beſonderem Intereſſe. Es war nämlich der mathematiſche Unterricht in den Realſchulen Thema der Beſprechung. Der Hauptredner Director Prof. Köpp von hier führte eben ſo geiſtig gewandt, wie pädagogiſch richtig das ganze mathematiſche Gebäude auf, wie es in den Realſchulen gelehrt werden ſollte. Nachdem er die Eintheilung des Stoffes für die einzelnen Claſſen bezeichnet, geht er auf die Methode über und liefert mit eindringlicher Klarheit den Beweis, wie ein glückliches Ziel bei der Mathematik nur dann erreicht werden kann, wenn die dogmatiſche Methode, die den Lehrſatz gibt und daraus den Beweis durch Beiſpiele ſuchen läßt, der organiſchen (heuriſtiſchen) Methode, die den Lehrſatz durch die Anſchauung finden läßt, ganz und gar weiche. Ein gleiches Verfahren will Herr Köpp der Aritbmetik zu Theil werden laſſen. Als Schlußſtein des geſammten mathematiſchen Unterrichts in Realſchulen ſollen die Primaner nach der Anſicht des Redners noch die Differenzialrechnung üben. Beſonders über dieſen letzten Punct entſpinnt ſich eine Debatte, an der ſich Director Lorey von hier und Profeſſor Unger von Erfurt vorzüglich betheiligen. Es handelte ſich dabei zunächſt um die Frage, ob die Realſchulen allgemeine oder Fachanſtalten ſeien. Man entſchied ſich zwar für die erſtere Annahme, glaubte aber doch auch in dieſem Falle das Ziel der Realſchule deßhalb nicht verrücken zu dürfen. Herr Unger kämpfte auch gegen die von Köpp angegebene Methode, wobei er der euklidiſchen Lehrweiſe mit viel Geſchick die Stange hielt. Die Verſammlung bekannte ſich faſt ohne Widerſpruch für die genetiſch-heuriſtiſche Lehrweiſe. Nach Erledigung dieſes Themas ſtellte der Lehrer Korſchel aus Burg einige Theſen über die Verbindung der Mathematik mit der Phyſik auf und ſtützte ſich dabei beſonders auf den Gedanken, daß der phyſikaliſche Beweis nicht allein aus dem Experimente genügend gefunden werden könne. Die Mehrzahl der hierauf ſich auslaſſenden Redner bekannte ſich zu der Anſicht, daß die mathematiſche Phyſik erſt auf die Experimentalphyſik folgen könne. Nachdem das Präſidium die Tagesordnung für morgen bekannt gemacht, wählte die Verſammlung auf Einladung des Dr. Tellkampf für ihre nächſte Zuſammenkunft Hannover.

Die dritte Sitzung, 29. Sept., wurde vom Präſidium mit der Einladung zu

einer Fahrt nach Weimar für morgen und mit der Mittheilung eröffnet, daß der Cultusminiſter Herr v. Winzingerode perſönlich den Erſcheinenden das Sehenswerthe Weimars vorſtellen werde. Zur Tagesordnung übergehend hielt Seminardirector Curtmann aus Friedberg ſeinen angekündigten Vortrag über Mnemonik oder Mnemotechnik. Der Redner geht zunächſt von dem Gedanken aus, daß das Gedächtniß vom Geſetze der Aſſociation beherrſcht werde und man der Schärfung desſelben durch die Verbindung des Verſchiedenen zu Hülfe kommen müſſe. Der Redner kommt dann auf die mnemoniſche Zahlenreihe, wie ſolche theilweiſe ſchon von den Alten angewandt worden iſt, und führt ſelbſt einige mnemoniſche Kunſtſtückchen aus, die er mit den Schülern ſpielend geübt wiſſen will. In der Verſammlung trat Niemand ſeiner Anſicht bei. Herr Kaliſch, der das vom Redner dargelegte Streben eine „pädagogiſche Krankheit“ nannte, legte dagegen dar, wie eine bloße Nomenclatur weder in der Geſchichte noch für die Geographie von Werth ſei, daß der Schüler vielmehr mit und durch die Sache Zahlen und Namen kennen lernen müſſe. Dieſer Anſicht traten die weiteren Redner Dielitz, Hüſer u. A. bei. Nach Erledigung dieſes Gegenſtandes erfolgte eine Mittheilung des Hofraths Hercht aus Weimar über das unter ſeiner Direction ſtehende und von der Frau Großherzogin begründete Sophienſtift als Bildungsanſtalt der Töchter aus den höheren Ständen. Ueber die Leiſtungen dieſer Anſtalt konnte freilich nur wenig mitgetheilt werden, da ſie erſt ſeit Oſtern d. J. beſteht; doch läßt die ganze Anlage derſelben erwarten, daß ſie ſich bewähren wird. Sie zählt außer dem Director und der Directorin ſechszehn Lehrer und drei Lehrerinnen (Gouvernanten). — Ein weiterer Vortrag des Schulraths Wenzig aus Prag gab ſehr intereſſante Mittheilungen über das Realſchulweſen in Oeſterreich. Redner hob hervor, wie Oeſterreichs Schulweſen ſich gehoben und welche Schwierigkeiten durch die verſchiedenen Landesſprachen und die Organiſation des Kaiſerſtaats ſeit 1850 ſich entgegengeſtellt. Dennoch trete das Deutſche in den Vordergrund und werde die deutſche Litteratur durchaus nicht vernachläſſigt. Auch die öſterreichiſchen Realſchulen ſeien allgemeine und nicht Fachanſtalten. Der Redner ſchloß mit dem Wunſche, daß Deutſchland und Oeſterreich ſtets einig ſein mögen. Nachdem noch eine kurze Debatte über einige aufgeſtellte Fragen, wie über die Erſetzung der lateiniſchen Nomenclatur in der Botanik durch eine deutſche, über die Beſprechung der die Realſchule angehenden Fragen in einer Zeitſchrift und über das Verhältniß der Lehrer höherer Töchterſchulen zu den Realſchulmännern geführt worden, ſchloß der Präſident die ſechste allgemeine deutſche Realſchulmännerverſammlung mit einem Danke für die Staatsregierung, die Stadt und das leitende Comite. Eine Fahrt mit einem Extrazuge nach der ſo romantiſch gelegenen Beſitzung Neuhof vereinigte Nachmittags nochmals die Erſchienenen zu einem gemüthlichen Verkehr.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. S. Die Regulative für die Preuß. Seminarien, Präparanden-Anſtalten und die Elementarſchule, und die politiſchen Blätter.

Oft ſchon hätte das Wort wider die Pädagogen in den politiſchen Blättern genommen werden ſollen; doch der Gedanke, daß jene Männer ſich um pädagogiſche Schriften nicht eben kümmern, hat noch immer wieder Schweigen geboten. Da nun

aber in den Zeitungen und namentlich in den zwei weitverbreiteten Organen der Presse — der Vossischen und Spenerschen — und in der auch vielgelesenen National-Zeitung gegen die Regulative ein Ton angeschlagen wird, der nicht bloß referirend, sondern kritisirend und richtend und so die Meinung der Leser bestimmend auftritt, so ist es auch einmal Pflicht der pädagogischen Presse, das ihr zugehörende Feld zu retten. Was wir zur Widerlegung zu sagen haben, das steht meist in der Abhandlung: zur Reform der Volksschule, vierter Artikel Päd. Rev. 1. Abth. Febr. 1855, auf welche wir uns hier zurück beziehen werden. Hier möge nur das dort zusammengedrängte Urtheil seine Rechtfertigung finden

Die Artikel der Vossischen Zeitung Nro. 260 u. 266 von einem F. enthalten zunächst ein Referat des Inhaltes der Regulative, dann einen Excurs über die Entwicklung des Englischen Volksschulwesens, dann eine Kritik der Regulative und endlich eine Abwehr gegen die Zustimmung der Neuen Preußischen Zeitung. Zunächst ist dieser Pädagoge mit der Grammatik und mit der Logik ein wenig im Unklaren. Man liest: »die specifisch christlichen Bestrebungen unserer Tage gründen sich auf die ewigen Gesetze der Sittlichkeit und des religiösen Bedürfnisses (die Gesetze des Bedürfnisses?) der menschlichen Natur; aber sie verkennen die erste Bedingung derselben (der Gesetze? der Sittlichkeit? der menschlichen Natur?), namentlich des protestantischen Bewußtseins, die geistige Freiheit.« Da dieß die erste Bemerkung gegen die Regulative ist, so haben wir uns alle Mühe gegeben, den Sinn zu entziffern; doch hat es uns nicht ganz gelingen wollen. Ziehen wir den Satz zusammen, so heißt er: die specifisch christlichen Bestrebungen verkennen die Freiheit. Es hat dem Herrn F. nicht gefallen, dieß auch aus den Regulativen darzuthun; doch da seine Aeußerung auf irgend eine Weise mit den Regulativen in Beziehung zu denken sein wird, so haben wir an eine Anspielung auf den Katechismus gedacht. Es heißt weiter: »die Zurückdämmung der formellen Bildung und deren Ersetzung durch einen religiösen Inhalt mögen zwar den Seminarien und der Volksschule einen veränderten Charakter verleihen, aber unmöglich zum Vortheil der bisherigen Gestaltung umschlagen.« Was sagt Herr F. zu folgendem Satze: die Ausjätung des Unkrauts und das Ersetzen desselben durch Getreide mögen zwar dem Acker einen veränderten Charakter geben, aber unmöglich zum Vortheil des bisherigen Graswuchses umschlagen. Es heißt weiter: »In einer Zeit, wo Bildung das allgemeine Losungswort ist, kann der Schullehrer nach dem Zuschnitt des Regulatives unmöglich mit der ihm nothwendigen Achtung bestehen.« Vor wem kann er nicht mit der ihm nothwendigen Achtung bestehen? Es ist auch nicht gesagt, warum die Regulative den Schullehrer so im Zuschnitt verderben, daß er nicht einmal mit der ihm nöthigen Achtung bestehen kann. Weiter: »Ein Bruchstück selbst nur derjenigen Disciplinen, die er zu lehren berufen ist, ohne Zusammenhang mit der Vergangenheit und der Gegenwart der Kirchen-, der Profan- und Litteraturgeschichte, ohne Bekanntschaft mit den Gesetzen der Natur und der mathematischen wie Zahlencombination, muß er ein willenloses Werkzeug in der Hand der Kirche oder vielmehr ihrer Diener werden.« Denken wir uns freilich den Lehrer als ein Bruchstück von Disciplinen, ohne Zusammenhang mit der Vergangenheit und der Gegenwart ꝛc., so zweifeln wir selbst auch daran noch, ob er als ein Werkzeug wird gebraucht werden können. Weiteres Analysiren des Satzes ist wohl nicht nöthig. Endlich gelangen wir zu den verständlichen Bedenken. Sie heißen: »Wer wird sich künftig von den auf Gymnasien oder Realschulen gebildeten jungen Männern noch zu diesem Berufe hergeben?« Das weiß man so genau nicht. »Welcher einsichtsvolle Bürger, und gehörte er auch dem Handwerkerstande an, wird seinen Sohn so gebildeten Lehrern und so eingerichteten Schulen

anvertrauen?« Wir bitten die Handwerker um Verzeihung. Es steht wörtlich so da. Wir meinen, es werden es alle diejenigen thun, welche als christliche Hausväter und Gemeindeglieder den Lehrer und Miterzieher ihrer Kinder noch um etwas Anderes achten als um seiner etwanigen Schulkenntnisse willen, und welche in der Schule noch mehr suchen, als eine Anleitung zum Brodverdienen. »Wer von solchen Pädagogen wird die Erziehungs- und Unterrichts-Litteratur anzubauen Beruf und Fähigkeit haben?« Freilich! sollten sie das in der Art wie hier unser Herr F. thun wollen, oder in einer gar noch schlechteren, und sollte der Erziehungs- und Unterrichts-Litteratur-Bau von solchen Meistern geleitet werden, dann — wir mögen nicht weiter schreiben, und nehmen lieber Zuflucht zu der Hülfe des Herrn F: »doch wir können uns das Prophetenamt sparen.« Die Kritik schließt mit den Worten: »Nur das Lebendige ist Leben schaffend, nicht das Todtgeborne.« Dieß soll wohl eigentlich der Todesstoß für die Regulative sein. Doch vielleicht auch nicht, denn man begreift nicht, wie dann todtgeborne Regulative die Feder des Herrn F. zu Lebensäußerungen hätten erwecken können.

Etwas ernster wird die Sache aber in der Erwiederung gegen die N. P. Z. Auch ist der Artikel nicht unterzeichnet. Der Sinn desselben ist, es sei hinter den Glauben das Wissen in der Elementarschule zurück gestellt. Doch heißt es auch hier: »Es ist nicht schwer einzusehen, daß es in dem Streite zwischen Glauben und Wissen (ob es den gibt?) und bei der Frage, ob der Glaube oder das Wissen die Grundlage der Volksschule bilden soll (ob man so fragen kann?), nicht auf Worte, sondern auf den Sinn und Begriff ankommt (diese Beziehung der beiden Wörter bleibt uns wieder unklar), den man mit den beiden Worten verbindet. Wir aber nehmen die Worte Glauben und Wissen in einem ganz andern Sinne, als das Glaubensorgan.« Da begreife Einer den Streit, wenn jeder der Streitenden von etwas anderem redet!

Unsere Leser werden hieran genug haben. Nur einen Satz erlauben sie uns noch: »Vielmehr sind wir der Meinung, daß nur derjenige Glaube ein wahrer, innerlich lebendiger und unwandelbar fester sein kann, der mit den Resultaten des Wissens übereinstimmt, und der auf ein gründliches Erkennen basirt ist.« Danach gibt es nur in China einen solchen unwandelbaren, wahren und innerlich lebendigen Glauben, denn in China ist das Wissen unwandelbar fest.

Die Spenersche Zeitung unter der Chiffer S. sagt in Nro. 252, 257, 263, 269: »Diese Angelegenheit hätte nicht sollen der Volksvertretung entzogen werden.« Darauf ist in der Abhandlung geantwortet. »Preußen hatte Ruhm an seinem Volksschulwesen, sein Lehrstand hat sich Achtung erworben in Stadt und Land.« Beides wird auch in Zukunft nicht fehlen, wenn der Lehrstand nach wie vor in seinem Berufe treu arbeitet, denn nicht ob seiner Kenntnisse, wie hier gemeint ist, hat er die Achtung erhalten; »die evangelische Geistlichkeit sah in ihm nicht sowohl ein untergeordnetes Element, als befreundete Mitarbeiter. So hat sich das Verhältniß der Kirche und Schule geordnet ohne Streitsucht.« Wie stand das doch um das Emancipationsgeschrei? »Unter seiner Einwirkung hat sich der schroffe Unterschied der Stände abgeschliffen« — Mitwirkung kann man doch wohl höchstens sagen — »ja die praktischen Ergebnisse des Nachdenkens der gebildetsten Geister unserer und fremder Nationen wurden auf diesem Wege allmälig Gemeingut aller (?) Classen des Volkes« — das ist sehr viel gesagt, oder der praktischen Ergebnisse sind sehr wenige gewesen. — »Wenn es einen erkennbaren gemeinsamen Zug gibt, der in dem Schulwesen hervortritt, so ist es der einer Erweiterung des realistischen Wissens, denn da

Stadt und Land in ihren Beziehungen immer näher an einander rücken, so regt sich überall das Bedürfniß, in Vermehrung nützlicher Kenntnisse die Mittel zu besserem Fortkommen zu finden — Wir hatten das Recht der Familienväter zu wahren, die nun einmal für das Fortkommen ihrer Kinder in unsern schwierigen Zeiten auf den Elementarunterricht angewiesen sind; die wollen, daß in der Schule etwas gelernt werde, und daß das Maß nicht hinter der Nothdurft des Lebens zurückbleibe.« — Diesen erkennbaren Zug halten wir dann nicht mehr für einen Vorzug, wenn er gar schon dahin gewirkt hat, daß man in den Kenntnissen der Elementarschule auch nur Mittel zu besserem Fortkommen sucht. Dem Geistesleben des Menschen sollte man doch füglich auch ein Recht einräumen und dasselbe nicht von Jugend auf zurichten, um nur dem Leibesbedürfniß dienstbar zu sein. Die Consequenz solcher Ansicht führt zu Arbeits- und Erwerbeschulen. Wenn, wie es hier heißt, das Errichten von höhern Bürger- und Realschulen den Beweis dafür liefern soll, daß man in Vermehrung nützlicher Kenntnisse die Mittel zu besserem Fortkommen sucht, so müssen wir nach unserer Erfahrung dieß entschieden in Abrede stellen und müssen die höhern Bürgerschulen vor dieser Empfehlung entschieden verwahren. Wäre das ein Recht der Eltern, nur Kenntnisse zum Fortkommen ihrer Kinder zu suchen, so muß man den Eltern das Recht nehmen, und dem Geiste des Kindes auch zu seinem Rechte verhelfen. In der Nro. 257 steigert Herr S. die Bedeutsamkeit des Volksschulwesens, indem er sagt: »es ist ein Lebensprincip des Preuß. Staates; Volksbildung ist Ersatz für die Entbehrung vieler materieller Hülfsmittel des Landes; auf dieser Grundlage beruht die Intelligenz, deren Ruhm unserm Staate in Deutschland, ja in Europa Achtung verschaffte, das Geschick, die Beharrlichkeit, Arbeitsamkeit, Treue und Gewandtheit, mit der sich der deutsche Stamm unter allen Zonen hervorthut, die militärische Anstelligkeit unserer Preußischen Landsleute, d. h. unser ganzes Wehrsystem!« Was an allen diesen Dingen Wahres ist, das wird auch nach den Regulativen noch wirklich bleiben, und was oben als Vorzug gerühmt ist, nämlich die realistische Seite der Jugendbildung, die wird auf ihr rechtes Maß zurückgedrängt werden, und das werden alle diejenigen Männer dankend anerkennen und freudig begrüßen, denen der Geist des Menschen noch höher steht, als der Leib. Doch eine Frage sei uns an Herrn S. erlaubt: hat denn die von ihm so hoch gerühmte und viel vermögende Volksschule der zunehmenden Verarmung wehren können? Ja wir müssen noch bitterer fragen: Liegen die mancherlei Ursachen des Elends, was uns umgibt, nicht in einer Richtung auf Vergnügen, Putz, Genuß ꝛc.? Kann dieser Richtung anders begegnet werden, als dadurch, daß der Geist sich seiner höhern Bestimmung wieder lebendig bewußt wird? Es zeugt nach unserer Ansicht nicht von besonderem Erbarmen für die Armuth, wenn man nicht Alles thut, auch dem Geistesleben derselben eine Idee mitzugeben, durch welche sie sich über ihre Noth erhebt, in ihr sich aufrichtet, tröstet. Sollten das die realistischen Kenntnisse in einer Elementarschule sein? Es zeugt vom unrichtigen Urtheile über das Mittel zur Annäherung, Verständigung, gegenseitigen Theilnahme und innigern Verbindung und der Liebe der Menschen, wenn man dieses Mittel in derjenigen Befähigung des Menschen suchen will, mit welcher sie sich im Erdenleben dienen können. Dieß Mittel bringt als Band der Menschheit einen gemachten Contract. Was die Menschen nähert, verknüpft, bindet, verständigt und gleich macht, das ist die Erkenntniß gleicher Sündhaftigkeit und gleicher Hoffnung auf die Erlösung. Gebe man sich doch einmal auf die Frage eine genügende Antwort: warum die frommen Christen so eng zusammenhalten. Doch genug. Man hält uns den Spruch entgegen:

gib uns nur erſt Brod, dann wird ſich das geiſtige Leben von ſelber finden. Wir meinen: »bete und arbeite« hat eine höhere Auctorität für ſich.

Die National-Zeitung (Nro. 549) bringt nun hiezu noch die Notiz: »daß das preußiſche Volksſchulweſen das Werk einer erleuchteten Staatskunſt geweſen, deren Ziel war, trotz mittelmäßiger materieller Grundlagen eine Großmacht auf die geiſtige Tüchtigkeit der Bewohner zu gründen.« Wenn nun dabei der Miniſter Zedlitz und das Jahr 1788 citirt wird (in Nro. 551) und hinzugefügt wird, daß der von Herrn Z. aufgeſtellte Lehrplan zwar nicht in ſeinem ganzen Umfange zur Ausführung gekommen ſei, daß der Unterricht bis zum Tode Friedrichs II. ein todter ꝛc. geweſen ſei, ſo müßten wir darnach einen Schluß etwa der Art machen: Trotz des todten Unterrichts bis zum Tode Friedrichs II. hat dieſer Fürſt doch den preußiſchen Staat zu einer Großmacht erhoben, und die Bauerngemeinden haben aus irgend welchem Grunde den Unterricht, den Herr Z. vorgeſchlagen, im Spinnen und Flechten und in Kenntniß der Handwerke und der dazu erforderlichen Werkzeuge abgewieſen.

Uebereinſtimmend mit der Spenerſchen hebt auch die National-Zeitung das Lernen nützlicher Kenntniſſe als einen Hauptvorzug der Schulen hervor, und nennt das preuß. Schulweſen ein muſterhaftes, weil es ſich von der Theologie (?) abgewandt habe zu den Bedürfniſſen und der Vorbildung für das praktiſche Leben. Wenn aber die Worte: „die neuere Erziehungsweiſe hat durch Aufnahme der Alterthums-, Geſchichts- und Naturkunde den Lehrſtoff unendlich erweitert,« und »erſt ſeit ſechszig Jahren gibt es wieder eine Erziehung in dem ächten helleniſchen Sinne, deren Ziel die Entwicklung der ganzen Menſchennatur iſt,« eine Beziehung auf die in den Regulativen conſtruirten einclaſſigen Elementarſchulen haben ſollen, ſo geſtehen wir gerne unſere Ohnmacht, den Verbindungsfaden von dem Boden dieſer Schule bis zu der Höhe jener Anſchauung nicht knüpfen zu können. Wenn es dagegen heißt: »Laſſen ſich auch durch officielle Veranſtaltung nützliche und zeitgemäße Kenntniſſe aus den Schulſtuben ausſchließen: das Leben gibt jedem jungen Menſchen die Mittel an die Hand und zwingt ihn, Studien zu machen, ohne welche heutigen Tages kein Fortkommen iſt,« ſo ſchließen wir uns dieſem Satze mit voller Uebereinſtimmung an, denn er enthält die wirkliche und wahre Begründung derjenigen Tendenz der Regulative, nach der ſie das realiſtiſche Wiſſen in der allgemeinen Bildungsſchule der Volksjugend weſentlich beſchränken. Das Leben, das bürgerliche, nöthigt und zwingt den jungen Menſchen zu ſolcher Bildung, die ſociale Gemeinde hat die Mittel und Wege zu dieſer Bildung zu beſchaffen, doch die allgemeine Jugendſchule muß ſich dieſer Forderungen der bürgerlichen Gemeinde mit Hand und Fuß erwehren. Was für Anſprüche dieſe Gemeinde an die Schule der Volksjugend hat, und die ihr nach unſerer Anſicht ſchließlich gewährt werden müſſen, iſt in der Revue, Jahrg. 1851, Juli- und Auguſtheft S. 1—55 u. 91—114 dargethan.

Mit dieſer Grundanſchauung nun, daß das preußiſche Volksſchulweſen muſterhaft ſei oder wie Herr S. es ausdrückt: »Gewiß eine Reform des preuß. Volksſchulweſens iſt ſchwer, weil es gut iſt,« geben dieſe Pädagogen an eine Beurtheilung der Regulative. Daß nun jede Veränderung verurtheilt werden muß, verſteht ſich von ſelbſt. Hiezu kommt nun noch, daß Herr S. ſich auf eine ungeeignete Stelle ſtellt, um das Ganze der Regulative überſchauen zu können, und die Nat.-Zeitung ſich auf ein ganz und gar nicht hergehöriges Feld begibt. Doch hören wir. Herr S. ſagt: »Der Nerv der Frage liegt in der Lehrerbildung« Er liegt vielmehr in dem, was die einclaſſige Elementarſchule will und ſoll. Hätte Herr S. unbefangen geleſen, ſo würde er auf allen Ecken die Rückſichtsnahme auf die Elementarſchule bei den

Regulativen für das Seminar wahrgenommen haben. Dem Herrn S. ſchwebt nun ein beſtimmtes Bild von einer Lehrerbildung als ſolcher vor, die durch allerhand geiſtige Uebungen an allerhand Lehrſtoffen wie Bibelkunde, Geſchichte, Litteraturkunde, Grammatik, Mathematik, Naturkunde, Pädagogik, Methodik ꝛc. erreicht werden ſoll, und ſtellt ſich damit, gewiſſermaßen im Gegenſatz zu ſeiner Befürwortung der realiſtiſchen Kenntniſſe, auf einen ganz idealen Standpunct, während die Regulative den ganz *realen* einnehmen, und den Lehrer als einen Mann faſſen, der in einer beſtimmten Schule zu unterrichten und die Jugend zu erziehen befähigt und geübt werden ſoll. Die Regulative geben wirklich dem Lehrer die für *ſeinen* Beruf nothwendigen *realiſtiſchen* Kenntniſſe, wozu eben der ganze Apparat aus dem Gebiete des Chriſtenthums gehört, während Herr S. mehr nur eine allgemeine geiſtige Befähigung für die Lehrer ſucht oder beanſprucht. Er ſagt: »Wer überhaupt zur Bildung des Volkes (?) berufen wird, der muß im Beſitz einer überwiegenden Bildung ſein. Es muß zugegeben werden, daß der Elementarunterricht, wenn er anregend wirken ſoll, eine faſt gleiche Durchbildung in der Perſon des Lehrers verlangt, wie der höhere Unterricht.« Der Gegenſatz iſt, obwohl er nicht ganz zutrifft, der, daß Herr S. für ſeine Lehrer Allgemeinbildung und daß die Regulative für ihre Lehrer die *praktiſche* Bildung (praktiſch im weiteſten Sinne des Wortes genommen, und nicht in dem banauſiſchen) fordert, daß Herr S. im Seminar eine allgemeine Bildungsſchule will, während die Regulative in einem Seminare, welches zur Ausbildung der Lehrfähigkeit und Lehrtüchtigkeit der künftigen Lehrer beſtimmt iſt, auch wirklich dieſen Zweck im Auge behalten. Wer hier Recht habe, iſt wohl keine Frage. Daraus erklären ſich nun auch die Klagen und Anklagen des Herrn S., die auf Folgendes hinauslaufen: »Es habe bis heute der Geſichtspunct gegolten, daß ein künftiger Landſchullehrer in das Seminar die Kenntniſſe eines Tertianers und ein Stadtſchullehrer die eines Secundaners oder Primaners mitbringen mußte, obwohl es nicht geſetzlich geboten geweſen.« Die Regulative verbieten dieſen Geſichtspunct, wenn er ſich feſthalten läßt, auch nicht, ſondern ſie ſtellen ja nur das *Minimum* der Forderungen feſt. Dabei meinen wir vom Seminar in Stettin zu wiſſen, daß ſich in ihm nicht viele Seminariſten finden, welche die Tertia oder Secunda und Prima eines Gymnaſiums oder einer höhern Bürgerſchule beſucht haben; meinen aber auch zu wiſſen, daß die im Stettiner Seminare ausgebildeten jungen Männer ihrem Berufe in der Mark Brandenburg gewachſen geweſen ſind. »Ein Grundſatz durchdringt die Regulative, nämlich der: daß, um einen fruchtbaren Unterricht ertheilen zu können, für den Lehrer gerade dasjenige Maß von Kenntniſſen und Bildung ausreiche, welches er ſeinen Schülern mitzutheilen hat.« Den Grundſatz ſieht nur Herr S. In der Abhandlung iſt das Nähere nachgewieſen, daß ſich ein ſolcher Grundſatz in den uns vorliegenden Regulativen nicht findet. »Schließt man nun alle Disciplinen aus, welche den künftigen Bildner des Volks (?) überhaupt zum Bewußtſein über ſein Thun und Schaffen, zur Methode und freithätigen Behandlung ſeines Stoffes bringen ſollen und reducirt man dieſelben auf zwei Stunden *Schulkunde*, ſo wird er nicht gehörig vorgebildet.« Herr S. meint hiemit wohl die Pädagogik, Methodik, Didaktik, denn er findet es »beachtenswerth, daß die Regulative in dem großen Reichthum pädagogiſcher Schriften keine einzige gefunden haben, welche ſie für Schulkunde empfehlen konnten.« Warum das nicht zu finden war, iſt in der Abhandlung geſagt. Warum jene Disciplinen aber als abgeſonderte Unterrichtszweige im Seminar wegfallen können, das kann Herr S. von jedem Schuldirector erfahren, der ſich die Mühe genommen hat, einen Probecandidaten wirklich zu einem praktiſchen Lehrer heran zu bilden. »Dem Lehrer ſolle die

ganze Theorie der Grammatik fern bleiben, wobei nicht abzusehen, wie die Forderung der Regulative S. 28 erfüllt werden könne.« Die Forderung heißt: »der Sprachunterricht bezwecke, in das Verständniß des für den Bildungsstandpunct des Elementarlehrers und für die Bedürfnisse des Volkslebens geeigneten Sprachinhaltes einzuführen,« und die beklagte Beschränkung der Theorie der Grammatik lautet: »Mit Ausschluß jeder sogenannten philosophirenden allgemeinen Grammatik wird unter Behandlung der Lehre vom einfachen Satze und dessen Erweiterung, der Ordnung und Verbindung der Sätze, der Verwandlung des Satzausdrucks und der Satzglieder zugleich das Nothwendige von den Wörterclassen, ihrer Eintheilung und Umwandlung zu dem Zwecke mitgetheilt, daß die Zöglinge im Stande sind, in Anwendung einer einfachen grammatischen Terminologie Sätze des Lesebuchs genau zu analysiren.« Wüßte Herr S., wie der allgemeine grammatische Unterricht auch in den höhern Schulen um Nichts weiter reicht und auch nicht weiter reichen darf, wenn er nicht wie in der Becker'schen Grammatik zu einer rein logischen Uebung werden soll, so hätte er diesen Punct wohl unberührt gelassen. — »Die Regulative haben in ihrer Verurtheilung der formalen Bildung den unschätzbaren Werth der mathematischen und geometrischen Elemente (ein eigner Gegensatz!) gänzlich übersehen,« denn das in den Regulativen vom Lehrer geforderte Maß der mathematischen Bildung sei nur solches, wie es auf den Gymnasien in Quarta gefordert werde. — »Im Ganzen würde ein Tertianer einen bereits absolvirten Seminaristen schon an Kenntnissen überragen, außer daß der letztere jenem in biblischer Geschichte überlegen wäre.« Wir möchten fragen: was haben Quartaner- und Tertianer-Kenntnisse mit einer Lehrerbildung für eine einclassige Schule zu schaffen? Ach ja! leider sind die Classen-Pensen zu Ellen gemacht worden, um darnach geistige Bildung zu bemessen. Diese trübselige Verwechselung von Schulkenntnissen und Bildung hat durch ihre Allgemeinheit eine Berechtigung, und so hat denn auch Herr S. mit diesen Aeußerungen etwas gegen die Regulative vorgebracht. Wie nun aber folgende Aeußerung zu reimen sei, wissen wir nicht: »ja in den letztern — nämlich den höhern Schulen — ist es hauptsächlich der Stoff, welcher auf die Gemüther seine bildende Gewalt nie verfehlt (dieß ist neu), selbst wenn es mit dem Wissen des Lehrers nicht glänzend stände; in dem Elementarunterricht kommt alles auf den Lehrer an.« — Zuletzt kommt nun eine Auslassung über die Privatlectüre. »Selbst von seiner Privatlectüre muß die sogenannte classische Litteratur ausgeschlossen bleiben. Auch Herder und Klopstock hat man nicht geeignet gefunden. Während wir jetzt so weit gekommen sind, daß in den mittlern Classen aller (?) höhern Lehranstalten und in den höhern der Volksschulen (?) Schiller, Göthe, Lessing anfangen, denselben Platz einzunehmen, den die Classiker des Alterthums bei ihren Nationen einnahmen, während die vor einem Jahre in Köfen versammelten Realschulmänner ein vollständiges Verzeichniß der Werke deutscher Classiker, die nach einstimmigem Beschluß von allen Schülern (doch wohl nur von den Schülern der Herrn, die dieß beschlossen haben; und wie viele re vera beschlußfähige waren da?) gelesen werden sollen, aufgestellt und nach dem Standpunct der einzelnen Classen vertheilt haben, würden nach jenem Vorschlage (die Regulative sind doch ein wenig mehr als ein Vorschlag) die Classiker auf dem Lectionsplan der Lehrerbildungsanstalten nicht nur keinen Platz finden, sondern selbst von der Privatlectüre der künftigen Volks(?)bildner ausgeschlossen sein.« Nehmen wir hiezu doch noch gleich die Declamation der National-Zeitung des Spasses halber. Sie führt zunächst die betreffende Stelle aus den Regulativen an: »Von der Privatlectüre muß

die ſogenannte claſſiſche Litteratur ausgeſchloſſen bleiben; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, chriſtliche Sitte, Patriotismus und ſinnige Betrachtung der Natur zu fördern und nach ſeiner volksthümlich anſchaulichen Darſtellung in Kopf und Herz des Volks überzugehen geeignet iſt. . . .« Sie fährt dann fort: »Wir haben dieſe Stelle abgeſchrieben, damit diejenigen unſerer Leſer, welche beſſere Geſchichtskenner ſind, als wir, ſich die Mühe nehmen, uns zu unterrichten, ob, ſeit es cultivirte Staaten gibt, ſchon einmal daran gedacht worden iſt, die Nationaldichter alle mit einander für gemeingefährlich zu erklären. In der That, daß die große Mehrzahl des Volkes und ihre Lehrer völlig losgeriſſen werden ſollen von der Bildung, welche die Geiſteshelden der Nation errungen haben, iſt eine Idee, deren Kühnheit wir unſere Bewunderung nicht verſagen würden, wenn wir uns nicht durch die Vorſtellung, daß die Ahlfeld, Stöber und Redenbacher gegen Göthe und Schiller, Leſſing und Kant in den Kampf geſchickt werden ſollen, in eine Stimmung verſetzt fühlten, die der Würdigung des Erhabenen nicht günſtig iſt. Selbſt der Gegner wird am Ende anerkennen müſſen, daß der ſo entworfene Schlachtplan nicht ohne Bedenken iſt, und ſollte auch Jemand privilegienſüchtig genug ſein, um ſelbſt die Geiſter in eine genießende Minderheit und eine unter der Laſt der Unwiſſenheit ſtöhnende Maſſe ſcheiden zu wollen, ſo bedenke er, daß wenigſtens in einer Monarchie der Boden für ihn nicht gedüngt iſt; denn wahrlich, noch nie hat ein König die Litteratur geächtet, vielmehr iſt jede zum Gedeihen der Volksgeſammtheit eingeſetzte Regierung die durch ihr eigenes Intereſſe berufene Schützerin des von dem ganzen Volke aus dem Drange ſeiner innerſten Natur hervorgebrachten Culturſchatzes.« Wir überlaſſen den Leſern der National-Zeitung, welche ihre tägliche Speiſe aus dieſem Blatte nehmen und die mehr Geſchichtskenntniſſe haben als der National-Zeitungs-Referent beanſprucht, ihm oder auch ſich zu erklären: wie denn in jenen Worten der Regulative eine Gemeingefährlichkeit aller Nationaldichter oder gar eine Aechtung der Litteratur liege; auch mögen ſie ihm oder ſich erklären, wie ſtark das hier zerriſſene Band zwiſchen der großen, von Elementarlehrern unterrichteten Mehrheit des Volkes und den Nationaldichtern und Geiſteshelden der Nation, Göthe, Schiller, Leſſing, Kant (!) ſei; oder wie die Laſt der Unwiſſenheit die Maſſe zu einer ſtöhnenden mache; uns liegt hier nur ob nachzuweiſen, daß dieſer ganze Sturm nur möglich war, indem man das Wörtchen **dieſer** in **der** verwandelt hatte. In den Regulativen nämlich heißt es einfach und klar: »für jeden Curſus iſt eine geeignete Auswahl von Schriften zu treffen, und hat jeder Zögling zu gewiſſen Zeiten über die Benutzung und das Verſtändniß der ihm zur Lectüre bezeichneten Schriften dem Lehrer Rechenſchaft zu geben. Abgeſehen von der dadurch für die Seminariſten bezweckten Sprach-, Gemüths- und Charakterbildung iſt bei Auswahl der Schriften und bei Anleitung zum Leſen derſelben auch der Einfluß zu würdigen, welchen die künftigen Lehrer über die unmittelbare Grenze der Elementarſchule hinaus auf die Bildung und Geſittung des Volkes üben können. Ausgeſchloſſen von **dieſer** Privatlectüre muß die ſogenannte ꝛc.« So iſt hier von einer Lectüre die Rede, welche der Lehrer ganz ſpeciell in Beziehung auf ſeinen künftigen Beruf vornehmen und die daher in dem Seminarunterricht mit zur Sprache kommen ſoll. Von **der** Privatlectüre der Seminariſten, welche nicht mehr ein Object für den Unterricht, aber und eben darum eine Privatlectüre iſt, iſt hier ganz und gar nicht die Rede, und es ſcheint uns daher der obige Ausfall auf den Gegner — um das Schlachtenbild beizubehalten — bei demſelben faſt vorbei zu rennen. Es ſei denn, daß man wirklich Göthe's Iphigenie, an die

Herr S. erinnert, oder Kants Schriften, etwa die Kritik der reinen Vernunft, mit den Bauernkindern oder auch mit den Bauern und Handwerkern ſelber zu leſen beabſichtigte.

Um Nichts zu übergehen, ſei noch angeführt, daß Herr S. von ſolcher Seminarbildung »ein Ueberhandnehmen des Mechanismus« fürchtet, was natürlich nicht vorweg zu beſtimmen iſt. Aber wenn er als einen Vorwurf anführt, »daß die Geſammtbildung faſt eine ausſchließlich auf die Kirche gerichtete ſei«, ſo iſt das nur faſt wahr, und was darin wahr iſt, das iſt auch berechtigt (ſ. d. Abhandlung). Endlich rügt er den Grundſatz, »daß dem Lehrer der Stoff gleich in der Form mitgetheilt werden ſoll, wie er ihn nachher wieder zu geben hat.« Für ein Seminar, welches doch eine Bildungsſchule fürs Schulhalten ſein ſoll, verſtehen wir dieſen Vorwurf nicht.

Wenden wir uns nun mit dem Herrn S. zu den Regulativen für die Volksſchule. Er meint, »es hat ſich aus dem Bedürfniß des Volkslebens ein gewiſſer Umfang der Schulbildung feſtgeſtellt, und es frage ſich daher, ob man das Recht habe, dieſen zu verkürzen.« Dieſe Verkürzung findet er darin, daß der grammatiſche Unterricht ausgeſchloſſen iſt, daß keine geſonderten Uebungen im Denken, Anſchauen und Sprechen ſtattfinden ſollen, daß für Vaterlands-, Naturkunde und Zeichnen auch nur unter günſtigen Umſtänden drei Stunden angewieſen ſind, daß man bei der Verurtheilung der formellen Bildung nicht einſehe, wie man Ermüdung vermeiden, wie man Rechtſchreiben und Interpunction einüben und fruchtbringende Uebungen im ſchriftlichen und mündlichen Ausdruck anſtellen wolle.« Hier zeigt ſich nun, wie die mancherlei eingehenden Unterſuchungen über Sprach- und Sprechunterricht und Uebungen im mündlichen und ſchriftlichen Gebrauche der Sprache von dem Herrn S. ignorirt ſind. Wir ſind wirklich überzeugt und könnten, wenn es nöthig wäre, aus Erfahrung beweiſen, daß die rechte Behandlung eines rechten Inhaltes eben die formelle Bildung ſelber iſt. Soll aber auch der Satz: »die Geſchichte iſt ein großes Bildungsmittel nur durch den Faden, der die Zeiten verknüpft; die Naturkunde erzieht durch die anſchaulichen Schriftzüge der den Dingen eingebornen Logik, durch die Claſſification,« wenn wir auch von der ganz falſchen Anſicht über das Bildende in Geſchichte und Naturkunde abſehen wollen: ſoll dieſer Satz mit ſeinem Geſchichtsfaden und mit ſeiner Logik in der Claſſification (Linné, Decandolle, Reichenbach ꝛc.) eine Beziehung auf den Unterricht in der einclaſſigen Elementarſchule haben, ſo wiſſen wir in der That dieſe Beziehung nicht aufzufinden. Oder iſt Herr S. alles Ernſtes der Meinung, durch das Gedächtniß der Bauernknaben ſolle ein Geſchichtsfaden gezogen und in dem Verſtande derſelben ſolle ein naturhiſtoriſches Syſtem als Logik der Natur aufgebaut werden? Das kann nicht Ernſt ſein. Faſt komiſch nimmt es ſich aber aus, wenn man die National-Zeitung über dieſen Punct ſich ſo äußern hört: »Unſere Zeit hat zwei Werkzeuge der Erkenntniß, die ſie ſich nicht rauben laſſen wird, ſondern nur vervollkommnen: das Ohr der Geſchichtsforſchung, mit dem ſie hört, und das Auge der Naturforſchung, womit ſie ſieht. Sie verbeſſert dieſe Organe, begt und ſchärft ſie und macht ſie einander dienſtbar. An ſie glaubt die Zeit, ſie glänzen im Lichte des Tages und der Gegenwart.« Ein Knabe in der einclaſſigen Elementarſchule mit dem Ohre der Geſchichtsforſchung und dem Auge der Naturforſchung! Wäre es nicht ſo ernſthaft, man könnte ſpaßhaft ſagen: eine Zeit, die nur zwei Werkzeuge der Erkenntniß, Ohr und Auge, hat, ſei nicht vollſinnig.

Die National-Zeitung begibt ſich, wo ſie nicht ſich mit dem Herrn S. begegnet, auf ein gar nicht hieher gehöriges Feld. Sie behauptet: »es ſoll zu der ſcholaſtiſchen Theologie, welche im ſiebzehnten Jahrhundert Deutſchland in die entſetzlichſte Seelenbarbarei ſtürzte, zurückgekehrt werden. Dieß iſt zwar mit dieſen Worten in den Re-

gulativen nicht zu lesen, aber nichts anders bedeutet es doch, wenn von einer Volkserziehung die Rede ist, in der der Unterricht in der protestantischen Dogmatik zur Grundlage gemacht werden soll.« Von Volkserziehung ist zunächst nicht die Rede, denn dazu gehört mehr als täglich fünf Stunden Unterricht in der einclassigen Elementarschule. Von Dogmatik ist auch nicht die Rede. Doch in den Augen der R. Z. wird aus dem lutherischen Katechismus, der bis jetzt noch aus **keiner** protestantischen Schule verschwunden ist, eine Theologie. Es heißt: »Von den drei Regulativen verbreitet sich das auf die Einrichtung der Schullehrer-Seminarien bezügliche am ausführlichsten über die Grundlegung des gesammten Unterrichts auf der Theologie.« In den uns vorliegenden Regulativen ist immer nur von den biblischen Erzählungen und dem Katechismus die Rede. Der Lutherische Katechismus muß nun nicht bloß die Dogmatik, sondern auch die Theologie sein. Obwohl nun von dem Berichterstatter kein Nachweis darüber geführt ist, daß trotz des aus dem sechszehnten Jahrhunderte stammenden Katechismus dennoch die Regulative zu der scholastischen Theologie des siebenzehnten Jahrhunderts zurückkehren: so ergeht sich der Eifer desselben dessenohnerachtet gegen die von ihm nun einmal ausgesprochene Tendenz der Regulative. Er führt gegen solche scholastische Theologie ins Feld: 1. »in einem, noch erst zu schreibenden, besondern Artikel eine Scene aus dem byzantinischen Staatsleben vorzuführen;« 2 »er könnte daran erinnern, wie durch fanatische und ausschließliche Beschäftigung mit den kirchlichen Lehrsätzen die Spanier gleich in den ersten Jahrhunderten der christlichen Zeitrechnung die natürliche Entwicklung ihrer reichen Geisteskräfte gehemmt und den Grund zu dem theils verstiegenen, theils verkommenen Wesen gelegt haben, wodurch sie bis auf die neueste Zeit hinter den übrigen Culturvölkern zurückgeblieben sind.« (Es scheint, als müsse dieser Satz auch den geschichtskundigen Lesern erst anheim gegeben werden.) 3. ihm liegt aber ein drittes Beispiel näher: »die geistige Physiognomie Deutschlands vor dem Eintreten der großen Litteraturperiode, vornehmlich aber im siebenzehnten Jahrhundert. Wenn wir sagen, daß der neue Schulplan in den Regulativen vollkommen mit den Grundsätzen übereinstimmt, nach denen in jener Zeit das deutsche Unterrichtswesen eingerichtet war, so brauchen wir nicht näher zu begründen, warum er bedenklich ist.« Für die gläubigen Leser der R. Z. mag das Sagen der Zeitung wohl ausreichen; ein Anderer dürfte doch bescheiden fragen, ob denn darum, weil die R. Z. es sagt, der neue Schulplan mit den Grundsätzen übereinstimmt, nach denen im siebenzehnten Jahrhundert die Schulen eingerichtet waren. Und wenn dieser Beweis geführt worden, so dürfte immerhin ein nicht gläubiger National-Zeitungs-Leser noch nach dem Beweise fragen, warum ein solcher bedenklich wäre. Denn ob das, was die Nat.-Zeitung nun von jener Physiognomie beibringt, vom Katechismusunterricht allein herkommt? Sie sagt: »Es ist heute Niemand, der nicht von der damaligen Rohheit in Sitten und Wissenschaften mit Entsetzen spricht, und statt aller andern Auctoritäten nennen wir eine, die auch auf unsere Gegner Eindruck machen muß, die des Halle'schen Professor Tholuck.* An jenem Zeitabschnitt haben wir ein unumstößliches Zeugniß, daß die Dogmatik nicht zur Sittlichkeit führt, und daß sie folglich nicht die Grundlage zur Erziehung sein kann.« — Und die R. Z. sagt, das kam vom Katechismusunterricht — oder mit ihren Worten: von der Dogmatik oder von der scholastischen Theologie her, und so wird es denn wohl wahr sein. Zwar ist der Schluß von dem post hoc, ergo propter

---

* Um unsre Leser zu informiren, wovon die R. Z. vermuthlich spricht, ist in diesem Heft ein Referat über das wahrscheinlich gemeinte Buch von Th. abgedruckt. L.

hoc ſchon in einigem Mißcredit bei Geſchichts- und Naturkundigen; aber daß auch ein Schluß simul cum hoc, ergo propter hoc neuerdings bei Geſchichts- und Naturkundigen eine ſolche Geltung gefunden habe, das iſt neu. Uns dünkt ſonſt, die Dogmatik habe gar wenig mit der Sittlichkeit zu thun; ſie führt nicht zu ihr, nicht von ihr. Es wird von der N. Z. auch noch an den »dreißigjährigen Krieg« erinnert und an »das troſtloſeſte Bild Deutſchlands in dem gleichzeitigen moraliſchen Zuſtande, da die ganze Nation (?), von aller wahren Wiſſenſchaft verlaſſen, an dem Gezänk der theologiſchen Facultäten von Wittenberg und Tübingen Theil nahm«. Auch werden Schulknaben ins Gefecht geführt, »die unter Friedrich dem Zweiten als Primaner zur Zeit der Rationaliſten die Widerſinnigkeit der Lehre von der Dreieinigkeit, die Unvereinbarkeit des Offenbarungsglaubens mit der Vernunft u. dgl. bewieſen«; auch wird angeführt, »wie fünfzig Jahre früher die Schulknaben abgerichtet worden, auf diejenigen Gelehrten auf das unflätigſte zu ſchimpfen, welche über die Erbſünde eine andere Meinung hatten als die Facultät, bei der der Lehrer ſtudirt hatte«.

Dieß iſt der Kampf gegen die Tendenz der Regulative, in denen wirklich kein Wort von Theologie oder Dogmatik ſteht, vielmehr heißt es: »»Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, ſo weit es die Vorbereitung für den Katechumenenunterricht erfordert, dem Gedächtniß eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalt nach verſtanden ſein und richtig und ausdrucksvoll hergeſagt werden können... Sogenannte Katechiſationen über einzelne Lehrpuncte oder Lehrſtücke, oder über Bibelſprüche ſind von dem Unterrichte der Elementarſchule ausgeſchloſſen.«« Dieß iſt nun factiſch **weniger**, als **ſonſt** in den Elementarſchulen für den **Katechismusunterricht** geſchehen iſt. Aber die N. Z. ſagt ihren gläubigen Leſern, »die theologiſche (?) Erziehung läßt nicht nur unwiſſend, indem ſie auf alle andern Wiſſenszweige hochmüthig herabſieht, ſie leitet auch zu frecher Rechthaberei und Scandalſucht an.« Und dieſes ſagt ſie in Betreff der Regulative für die Elementarſchule, die eigentlich nur für die Schule einen Unterricht in der bibliſchen Geſchichte fordern und die eigentliche Behandlung des Katechismus dem Geiſtlichen überlaſſen. Doch weil ſie es ſagt, ſo wird es ja doch wohl wahr ſein. Oder wäre etwa gar der Unterricht in der bibliſchen Geſchichte ein Unterricht in der ſcholaſtiſchen Theologie des ſiebenzehnten Jahrhunderts, der zu Rechthaberei und Scandalſucht und zum dreißigjährigen Kriege und ſeiner Rohheit ꝛc. führt? Freilich — um nichts zu überſehen — wird ein eingehender Katechismusunterricht für die Seminariſten verlangt. Vielleicht ergeht ſich der Eifer der N. Z. nun gegen dieſe Forderung. Aber dann verſtehen wir wieder nicht, wie dieſe Seminariſten das ganze deutſche Volk ausmachen können, oder wie gar dieſe Forderung, daß die Seminariſten ordentlich den Katechismus verſtehen ſollen, »ein ſo unermeßlich bedeutender Act der Geſetzgebung ſein ſoll, der nur vom Könige und dem Geſammtminiſterium nach gehöriger Prüfung und unter Mitwirkung aller Factoren der Geſetzgebung ausgehen kann«. Wir halten auch den Elementarlehrerſtand für einen ſehr achtungswerthen, aber daß die von ihnen geforderte eingehende Erkenntniß des lutheriſchen Katechismus ein Act ſei, der an den Grundlagen des Staates rüttle, für welchen nur »die Geſammtheit der Nation allein die ungeheure Laſt der Verantwortlichkeit zu tragen vermöge«, das will uns doch nicht einleuchten.

Mögen die geehrten Leſer der N. Z. uns unſern Unglauben an das Sagen dieſer Zeitung verzeihen: eine Bitte, die wir in allem Ernſte ausſprechen, denn das Schweigen derſelben zu ſolchen Deductionen iſt eine Zuſtimmung zu denſelben, und demnach haben wir ja alle zu Gegnern. Aber in einem Dinge werden ſie uns doch zuſtimmen, wenn

wir meinen, die N. Z. gehe doch wohl ein wenig zu weit. Sie sagt: »Sieht man davon ab, daß die Einübung des Lesens und Schreibens beibehalten werden soll, so ist der Volksunterricht in der traurigsten Zeit des Mittelalters nicht kümmerlicher gewesen als der, welcher hier in Aussicht gestellt ist.« Also Lesen und Schreiben hat die Schule der Regulative voraus, oder wie es hier heißt, das soll nicht in Rechnung kommen. Wir müssen nun noch weiter ausschließen: den Unterricht in der Bibel nach der lutherischen Uebersetzung, den Unterricht aus den und über die Kirchengesänge der protestantischen Kirche, auch das Lernen des lutherischen Katechismus und das Behandeln eines Schullesebuchs (oder sollte das in der Schule des Mittelalters nach neuerer Geschichtsforschung vorgekommen sein?), und wenn wir von diesem Allem abgesehen haben, dann stimmen wir der N. Z. bei. Wir können dann auch solchen Schluß machen, wenn man von Allem absieht, was die Regulative von der Elementarschule fordern, dann ist die von ihnen construirte Schule kümmerlicher als die in den traurigsten Zeiten des Mittelalters. Doch genug über den Tendenzkampf. Nur noch einige Anschauungen der N. Z. über Einzelnes.

Die N. Z. sagt: »Was die Methode zunächst angeht, so soll in den Seminarien nichts mehr von Pädagogik, Methodik, Didaktik, sondern statt dessen eine Disciplin gelehrt werden, die Schulkunde genannt wird. Der Kern dieser neuen Wissenschaft ist die Lehre von der Sünde, von der menschlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung. Sonderbar genug sollen die Seminaristen ... in die raffinirtesten dogmatischen Speculationen eingeweiht werden. Ein Seminarist, wie er nach dem zweiten Regulativ sein soll, ist bei weitem nicht so gelehrt wie ein Tertianer: wir möchten wohl zuhören, wenn dieser Philosoph Calvin's System über die Willensfreiheit entwickelt.« Es ist doch fast viel, die Lehre von der Sünde ꝛc. die raffinirteste dogmatische Speculation nennen zu hören. Darnach ist die ganze christliche Lehre eine raffinirte dogmatische Speculation und da nach Obigem diese Dogmatik Spanien und Deutschland gänzlich verderben hat: so — — —. Doch wir haben es hier nicht mit den Ansichten der N. Z. über das Christenthum zu thun, sondern nur mit ihrer Beurtheilung der Regulative. Es thut uns leid, auch hier wieder sagen zu müssen, sie renne an denselben vorbei. Es heißt in denselben in Beziehung auf die Schulkunde: »»Ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelischen christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzustellen, wobei die einflußreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementarschulwesens ihre Darlegung finden können; so wie eine Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunct zu geben, wird eine angemessene Aufgabe für den Unterricht des ersten Jahres sein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lectionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichtsverfahrens, der christlichen Erziehung überhaupt und der Schulzucht im Besondern, ihre Darlegung und Erläuterung finden müssen. Im dritten Jahre sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staates und der Kirche, so wie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen, und ist im Uebrigen die verstattete Zeit zur Vorbereitung für die Arbeit in der Uebungsschule, so wie zur Klärung und Befestigung der in derselben gemachten Beobachtungen und Erfahrungen, so weit beides, mit Ausschluß der Methodik im Einzelnen, das Schulhalten und die Schulerziehung angeht, zu verwenden... So weit in der Schulkunde auch die Erziehungslehre zu behandeln ist, sind die Begriffe Erzie-

hung und Schulerziehung nicht mit einander zu verwechseln oder in einander aufgehen zu laſſen Was die Erziehung im Allgemeinen anbetrifft, ſo wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zuſammenſtellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hieher gehörigen Grundſätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menſchlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Geſetz, der göttlichen Erlöſung und Heiligung iſt eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfsſätze aus der Anthropologie und Pſychologie bedarf.«« Dieß iſt die Einweihung in die raffinirteſte dogmatiſche Speculation.

Zum Schluſſe ſei es erlaubt, noch einen Punct der Controverſe zu berühren. Die N. Z. führt an aus den Regulativen, daß der künftige Schullehrer u. A. im Seminar mit regem Intereſſe für das Miſſionsweſen erfüllt werden ſoll, und daß er ein natürliches Mitglied der Miſſionsvereine ſein ſoll. Hören wir die Regulative zunächſt, um darnach die Bekämpfung der N. Z. zu beurtheilen. In ihnen wird das Feld deſſen bezeichnet, was ſtatt einer Kirchengeſchichte gelehrt werden ſoll und geſchloſſen: »»um den künftigen Lehrer für eine freie hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der chriſtlichen Beſtrebungen für Heiden- und innere Miſſion, für Armen- und Verlaſſenenpflege und ähnliche Zwecke mit der erforderlichen Einſicht und Liebe auszurüſten ..., weßhalb es auch nur erwünſcht ſein kann, wenn die Seminarien als ſolche lebendige Glieder der Vereine für Miſſion und verwandte Beſtrebungen ſind.«« Hören wir nun die Nationalzeitung: »Ohne über den Werth oder Unwerth der Miſſionsbeſtrebungen hier ein Wort zu verlieren, wollen wir in Bezug darauf nur zweierlei bemerken, was vielleicht wenig Widerſpruch findet. Wir meinen fürs Erſte, daß man zum Miſſionär oder Förderer der Miſſion eine beſondere natürliche Neigung, wie etwa zum Nordpolfahrer, mit auf die Welt bringen müſſe Denn um dafür zu arbeiten, daß, der Natur und Geſchichte zum Trotz, alle Völker der Erde an denſelben Katechismus glauben ſollen, bedarf es nicht nur eines ganz individuellen Charakters, den man ſich bei mangelnder Naturanlage nicht geben kann; man kann auch dieſes Ziel für richtig halten, und dennoch, weil es offenbar in ſehr weiter hiſtoriſcher Perſpective liegt, ſeine perſönliche Kraft lieber an nähere Zwecke ſetzen, gerade ſo wie man als gebildeter Mann für die Auffindung der nordweſtlichen Durchfahrt die aufrichtigſten Wünſche hegen kann, ohne perſönlich auf die Reiſe zu gehen. Zweitens kann man einen Reformplan von ſo rieſiger Ausdehnung, wie die Einführung Einer Religion unter allen Völkern, nur auf Grund der ſolideſten geſchichtlichen und philoſophiſchen Kenntniſſe begreifen.« Dieſe Ausführung wird hoffentlich wenig Widerſpruch finden, denn Leſer, welche ſolche Sätze nicht gläubig annehmen und hinnehmen, werden ſich mit innerm Unwillen abwenden und ſchweigen.

So meinen wir unſerm Verſprechen in der Abhandlung nachgekommen zu ſein. Möge man den hie und da angeſchlagenen Ton uns verzeihen, er war nicht zu vermeiden. Es kam darauf an, einmal zu zeigen, was in den politiſchen Blättern ſteht, nach denen man mehr als nach den eigentlich pädagogiſchen greift.

Hannover. [Ueber die hannoverſche Orthographie] bringt die W. Z. folgenden Artikel, dem wir nur beiſtimmen können (vgl. Päd. Revue 38, S. 348):

»Das bezweifelt wahrſcheinlich gar kein Menſch, daß unſere Schreibung ſehr im Argen liegt, und es muß in hohem Grade Verwunderung erregen, daß nicht ſchon im Jahre 1848 ein allgemeiner Sturm gegen dieſelbe in Angriff genommen wurde; noch mehr muß verwundern, daß der jetzige Anlauf nicht von Männern aus dem Volke

ausgeht, ſondern von einzelnen Regierungen, unter denen die hannoverſche allein den Weg der Berathung mit Schulmännern höhern Ranges eingeſchlagen hat. Die Gymnaſiallehrer und Oberſchulinſpectoren ſind mit ihrem Gutachten fertig und die Volksſchullehrer werden in der erſten Woche des Octobers (freilich aus eigenem Antrieb und nicht auf Koſten der Regierung) zu Hannover eine orthographiſche Conferenz abhalten; da darf man es der Preſſe nicht verargen, wenn ſie auch ihr Wort mit drein redet und bei ihrem unbeſtreitbaren Anſpruch auf die Freiheit der Anwendung die Beſprechung vielſeitiger zu machen ſucht.

Was die Einführbarkeit beſchloſſener Aenderungen betrifft, ſo iſt dieſelbe ſchwer und leicht, je nachdem man's treibt. Es haben die erſten Geiſter unſerer Nation, Wieland in der erſten Ausgabe des Oberon, Voß in der Ueberſetzung des Homer, ſpäter auch Klopſtock völlig vergebens nach einer vereinfachten Schreibung geſtrebt; warum? weil ſie zu viel auf einmal verlangten. Dagegen konnten Adelung und ſpäter Heinſius (der Gegner des y) ihre Orthographie zu vollkommener Geltung bringen; warum? weil ſie ihr Geſchäft im Kleinen trieben. Wer unter unſern Leſern ſeine fünfzig Jahre zählt, der wird ſich ganz gewiß erinnern, daß er in ſeiner Jugend angehalten worden iſt, Kreutz, Saame, Schaale, Schaaf, Waage, Rahmen, zwey, drey, frey zu ſchreiben; und wir dürfen fragen: Schreibt ſo noch ein Menſch? Das deutſche Volk hat nun einmal die Beſchaffenheit, daß es wohl ſchrittweiſe vorwärts gehen will, aber nicht ſprungweiſe; darum läßt es ſich Aenderungen und Beſſerungen in einzelnen Wörtern und Sylben gefallen, aber nicht in der ganzen Schrift, wie es eines Tages bei den Holländern geſchehen iſt. Der Deutſche macht das Recht des eigenen Sprachgefühles geltend, er erkennt in ſich ein Mitglied des allgemeinen Sprachgerichtshofes und will mit ein Factor der deutſchen Sprachgeſetzgebung ſein; das Recht dazu können wir ihm nicht abſprechen, und es iſt daher keine Regel der Weisheit nöthiger als dieſe, daß man bei orthographiſchen Verbeſſerungen vorſichtig zu Werke gehe, ſich heute begnüge mit fünf bis zehn Verbeſſerungsvorſchlägen, um über fünf Jahre zehn bis zwanzig neue zu machen. Wir geben zu, daß man dieß allenfalls lächerlich finden könne; aber wir behaupten, daß es echt deutſch ſei und daß hierin der Grund geſucht werden müſſe, weßhalb noch eine Reihe von Jahren die Orthographie der Brüder Grimm zu den Unmöglichkeiten gehören wird.

Nach dieſem Vorwort wenden wir uns zunächſt zu dem hiſtoriſchen Princip in der Orthographie und räumen unbedenklich ein, daß die hiſtoriſche Forſchung ihr gutes Recht auch auf dieſem Felde habe; ja! wir bedauern, daß von ſolchem Rechte leider bisher gar zu wenig Gebrauch gemacht worden iſt. Wie kann noch ein Menſch vertheidigen mit th ſchreiben wollen, wenn er die Geſchichte dieſes Wortes kennt? Althochd. tagadinc, tagedinc, mittelhd. tegedinc, ſpäter teidinc (ähnlich wie durch Auslaſſung des g aus hagin, hagen, ſpäter Hain geworden iſt) bedeutet das Gericht; ſo iſt aus vertagedingen (vor Gericht ſprechen) allerdings wohl verteidigen, aber nicht vertheidigen abzuleiten, und die letztere Schreibweiſe ſollte durchaus von Jedermann gemieden werden. Trotz aller Mühe Adelung's und des leider zu früh verſtorbenen Seidenſtücker iſt immer noch die völlig unrichtige Meinung verbreitet, daß man zwei gleichlautende Wörter verſchieden ſchreiben müſſe, wenn ſie verſchiedene Bedeutung haben. Als ob man in einzelnen abgeriſſenen Vocabeln ſpräche! Woher verſteht man denn der Worte Sinn in der mündlichen Sprache? Steht nicht jedes Wort in ſeinem Satz, der durch den ganzen Zuſammenhang deutlich genug die Bedeutung aufhellet? So will man Haide und Heide unterſchieden haben, und weiß es nicht, daß beide Wörter urſprünglich eins ſind. Als Kaiſer Conſtantin die Chriſten zu

ſchützen anfing, verwies er die Götzendiener aus den Städten in den Gau (pagus), und dieſelben erhielten nun den chriſtlich-lateiniſchen Namen paganus. Als nun die Deutſchen, namentlich zuerſt die Goten (die ſich auch niemals Gothen geſchrieben haben) das Chriſtenthum annahmen, beſaßen ſie kein beſſeres Wort zur Ueberſetzung des pagus, als haithi, welches Feld, Landgut bedeutete, und leiteten davon eine entſprechende Ueberſetzung des paganus ab, wie denn Ulfilas eine Heidin haithno nennt. Wie läßt es ſich nun rechtfertigen, wenn dieß Wort in der einen Bedeutung mit ai, in der andern mit ei geſchrieben werden ſoll? Auch das widerſtrebende Kiſſen (Polſter) muß vor dem mundgerechteren Küſſen weichen; denn es ſtammt vom lateiniſchen culcita, altdeutſch kussin, franzöſiſch coussin. Der Dienstag iſt dem Dinstag oder gar Dingstag vorzuziehen, als Tag des Tyr (Kriegsgott), der im Genitiv Tys heißt, ſo daß unſer Wort aus tysdagr und tivesdag in die heutige Form übergehend ein langes ie behalten mußte. Aus Unkenntniß der Geſchichte hat man Hilfe ſchreiben wollen, weil e in i übergehe; allein man vergaß, daß die Wörter auch Zwiſchenſtufen durchlaufen haben, daß ein hulp vorhanden war, ehe man das jetzige Wort hatte, und daß aus dieſem hulp erſt die Hülfe hervorgegangen iſt. Wir könnten die Reihe dieſer Beiſpiele weiter fortſetzen und unter anderem nachweiſen, daß auch wieder und wider urſprünglich nicht verſchieden ſind, und daher der Streit ganz wegfallen kann, ob man erwidern oder erwiedern ſchreiben müſſe; indeß wir wollen es damit genug ſein laſſen.

Haben wir nun aber die Berechtigung der hiſtoriſchen Orthographie allerdings anerkannt, ſo iſt es auf der andern Seite unſere Pflicht, dafür zu ſorgen, daß ſolches Recht nicht weiter ausgedehnt werde, als ſich gebührt, daß es nicht die lebende Sprache behandle als eine todte; es iſt unſere Pflicht, den Schülern Grimm's, wie Hofmann u. ſ. w. zuzurufen, daß ſie über die gehörige Grenze längſt hinausgeſchritten ſind. Denn was ſoll die Orthographie ſein? Was iſt ihr Zweck? Iſt ſie von den Menſchen geſchaffen, um ein Bild der Wortgeſchichte zu ſein? Nein, nein! Die Orthographie ſoll ſein ein möglichſt treues Bild der mündlichen Sprache; dazu allein ſei ſie geſchaffen. Und wenn das Volk als Inhaber einer lebenden Sprache von ſeinem Rechte Gebrauch macht, Wörter völlig anders auszuſprechen, als zuvor, ſo muß die Orthographie nachgeben und nachfolgen. Warum ſollte in dieſer Hinſicht die Orthographie einen Vorzug vor der Grammatik haben, die auch von Zeit zu Zeit ihre Regeln umzuändern hat? Ulfilas gebrauchte viele Verba mit dem Genitiv, die jetzt den Accuſativ regieren, und Luther conſtruirte rufen ſtets mit dem Dativ; Wörter wie Art, Liſt, Gewalt, Luft, Sitte, Morgenroth, Flamme waren noch im Mittelter masculina, und Schooß, Geſicht, Stift waren feminina, dagegen Miſt, Trank, Sporn, Armut, Spreu ganz richtige neutra. Was wollten wir nun ſagen, wenn hier die Grammatik auf ihre Geſchichte pochen und das hiſtoriſche Herkommen rehabilitiren wollte?

Hiernach glauben wir behaupten zu dürfen, daß unſere Schriftverbeſſerer ihre Schranken überſteigen, wenn ſie z. E. wieder gieng, fieng, bieng ſchreiben wollen; denn es iſt doch klar genug, daß Niemand ſo ſpricht. Oder wollen ſie ihr hiſtoriſches Recht ſo weit ausdehnen, daß ſie verlangen, weil vor ſiebenhundert Jahren geſprochen iſt gianc, fianc, hianc, ſo ſollen wir auf einmal ein langes ie ſprechen, nachdem nun über ein Jahrhundert lang das kurze i Gebrauch iſt? In der That, dann würde conſequent ſein, auch wec, tac und danc zu ſchreiben, ſtatt Weg, Tag, Dank, und chunninc anſtatt König. Ganz dieſelbe Bewandtniß hat es aber mit dem vielbeſprochenen ß. Sie ſtoßen ſich an der Schreibung ſſ und ſagen, weil das ſ einen

weichen Laut bezeichne, ſo dürfe ſſ keinen ſcharfen vertreten; allein im ſt und ſp iſt das ſ eben ſo ſcharf als im ſſ, und wir werden ſie doch nicht abſchaffen können. Außerdem widerſprechen die Herren ſich ſelbſt, indem ſie fünfzehn deutſche Wörter mit ſſ zulaſſen wollen, wie wiſſen, küſſen ꝛc., in denen ſämmtlich das ſſ ſcharf und keineswegs weich ausgeſprochen wird. Wenn wir ſchreiben ſollen laßen, müßen, faßen, eßen, freßen, meßen, dann müſſen wir dieſe Worte auch mit langem Vocal ausſprechen, ſonſt bringen wir eine unheilvolle Verwirrung in die Sprache Goethe hat's einmal geſagt und Humboldt ſpricht es ihm im erſten Bande ſeines Kosmos nach: »Die deutſchen Gelehrten haben das Talent, dem Volke die Wiſſenſchaften unzugänglich zu machen.« Wir ſollten uns bemühen, die Schreibung zu erleichtern und nicht noch mehr zu erſchweren. Eine Erſchwerung iſt es aber ſowohl für das Schreiben wie für das Leſen, wenn goſſen mit demſelben ß geſchrieben werden ſoll, wie ſtoßen, wenn man von dem Schwaben verlangt, er ſolle müſſen deßhalb mit ß ſchreiben, weil es im Plattdeutſchen ein t habe, und wenn der Weſtphale nachforſchen ſoll, wie die Wörter geſchrieben wurden vor fünfhundert Jahren. Wir können uns mit mancher Veränderung befreunden, wollen gern künftig ſtudieren und marſchieren ſchreiben, weil die hannoverſche Conferenz ſo viel Pietät hatte, der Regierung nicht einmal das kleine e entziehen zu mögen, wir wollen gern Heirat, Heimat, Zierat, Armut, Wermut ſchreiben, auch Hindernis und Verhältnis, ja! wir würden jedenfalls noch einen Schritt weiter gehen und trotz aller Rückſicht auf die Diplomaten im Dienſte herzoglicher Häuſer dem Herzogtum und Chriſtentum das äußerſt unhiſtoriſche h entziehen, wozu die Herren in Hannover keinen Muth gehabt; allein den Gebrauch des ß zwiſchen zwei kurzen Vocalen, ſo daß der ungeübte Leſer nicht mehr weiß, ob er grüßen mit einem langen oder kurzen ü leſen muß, da ja auch Schüßel ein kurzes ü haben ſoll, das können wir um ſo weniger gutheißen, als es Gegenden gibt, wo in der That die Ausſprache der Vocale in Hinſicht der Länge und Kürze ohnehin ſchon ſchwankend genug iſt.«

O. R.

— [Taubſtummenanſtalt zu Hildesheim.] Die fünfundzwanzigjährige Jubelfeier der hannoverſchen Taubſtummenanſtalt zu Hildesheim iſt für uns der natürliche Anlaß, einen Blick auf die Entwickelung dieſes wiſſenſchaftlich anziehenden und menſchlich wohlthätigen Unterrichtszweiges im Königreich Hannover zu werfen, wo er durch die Bemühungen ſeiner Gründer durchaus auf die Stufe der deutſchen Schweſteranſtalten erhoben worden iſt. Es war der langjährige Vorſteher der Irrenanſtalt desſelben Orts, der geiſtreiche und gelehrte Obermedicinalrath Bergmann, der in den zwanziger Jahren dieſes Jahrhunderts die Sache des Taubſtummenunterrichts zuerſt ins Auge faßte und auf wiſſenſchaftlichen Reiſen deutſche oder ausländiſche Muſterſchulen ausdrücklich zu dem Zwecke beſuchte, ihre Ergebniſſe für ſein engeres Vaterland zu verwerthen. Der damalige Miniſter der Unterrichtsangelegenheiten, Graf Knyphauſen, ging gern auf ſeine wohldurchdachten Plane ein. Man wandte ſich nach Berlin um einen geeigneten Mann des Fachs, und am 4. September 1829 traf der noch jetzt an der Spitze ſtehende verdienſtvolle Director Kuhlgatz in Hildesheim ein, um die Vorbereitungen zu der Schule zu treffen, die dann im folgenden Winter wirklich eröffnet wurde.

Weitere perſönliche Verdienſte haben ſich um die Anſtalt im Laufe der folgenden Jahre beſonders zwei Männer erworben, der verſtorbene Generalmajor Kuckuck und der damalige Juſtizrath, jetzige Obergerichtsdirector Hagemann in Hildesheim. Der erſtere widmete den landwirthſchaftlichen Verhältniſſen der Anſtalt eine höchſt erfolg-

reiche Aufmerksamkeit, indem er unerschöpflich an Hülfsquellen war, fehlende Geldmittel herbeizuschaffen, und namentlich gegen Ende des Jahres 1832 eine öffentliche Sammlung veranstaltete, die die bedeutende Summe von 11,300 Rthlrn. eintrug. Der Justizrath Hagemann, Kuckuck's Nachfolger in der beaufsichtigenden Commission, verbesserte die Rechtsverhältnisse der Anstalt dadurch sehr erheblich, daß er ihre Ernennung zu einer öffentlichen Staatsanstalt bewirkte. Neben beiden Männern stand beständig mit nicht geringerm Antheil und neben ihrem Nachfolger, dem Oberamtmann Lauenstein, steht und wirkt noch heute unermüdlich der schon genannte Obermedicinalrath Bergmann, der Nestor der hannoverschen Aerzte.

Die Anstalt begann ihre segensvollen Arbeiten an eilf Zöglingen, während sie heute nicht weniger als deren neunzig erzieht. Während des Vierteljahrhunderts 1829—54 hat sie im Ganzen 275 Kinder, 155 Knaben und 120 Mädchen, aufgenommen. Die Unterhaltungskosten wurden bei 48 Kindern aus eigenen Mitteln, bei 30 ganz aus öffentlichen Mitteln, bei 165 durch halbe Freistellen, bei 24 durch verschiedene Behörden, bei 5 durch Privatwohlthätigkeit bestritten, und 3 Kinder aus der Stadt Hildesheim genossen unentgeltlichen Unterricht. Im Jahre 1839 nach zehnjährigem Bestehen erfuhr die gesammte wirthschaftliche Einrichtung der Anstalt die einflußreichste Verbesserung, indem seitdem die Mehrzahl der aufgenommenen Kinder regelmäßig in rechtschaffenen und anständigen Familien der Stadt Hildesheim untergebracht werden. Nur dadurch wurde die beständig zunehmende und nicht von der Hand zu weisende Erweiterung der Anstalt möglich. Im gegenwärtigen Augenblick wohnen nur 23 Zöglinge in der Anstalt, die ihren eigenen Haushalt von dem des Directors abgesondert besitzt, und 67 außerhalb derselben in der Stadt zerstreut.

Während ihres Aufenthalts in der Anstalt starben bisher 12 Kinder. Als bildungsunfähig mußten leider 13 in ihre Heimat zurückgeschickt werden. Ausgebildet und christlich confirmirt wurden 158 Kinder entlassen, von denen 41 in das elterliche Haus oder zu ihren Verwandten zurückkehrten, 117 aber irgend ein Geschäft zu selbständigem Broderwerb antraten. Eine tabellarische Uebersicht der letzteren nach ihrem Beruf gewährt vielleicht Gelegenheit zu lehrreichen Bemerkungen. Von den 117 ist 1 Bibliothekgehülfe in Göttingen, 1 Lehrerin, 1 Lithograph, 4 Papparbeiter, 5 Buchbinder, 2 Klempner, 2 Formenstecher, 9 Tischler, 2 Korbmacher, 1 Damastweber, 1 Tuchmacher, 1 Stubenmaler, 1 Färber, 1 Drechsler, 2 Lohgerber, 1 Nagelschmied, 1 Schmied, 1 Bäcker, 1 Sattler, 1 Knopfmacher, 1 Stuhlflechter, 3 Fabrikarbeiter, 17 Schneider, 14 Schuster, 3 Putzmacherinnen, 7 Schneiderinnen, 25 Näherinnen und 9 Feldarbeiter. Es ist eine früh gemachte Erfahrung, daß am Ort der Anstalt ihre reif entlassenen Zöglinge gern ins Handwerk genommen werden, und gerade deßhalb, um diesen unglücklichen „viersinnigen" Geschöpfen das Fortkommen zu erleichtern, sollten möglichst viele kleinere Anstalten allmälig aus der einen großen hervorgehen. In jedem Landdrosteibezirk eine, das scheint das wünschenswerthe Ziel zu besserer Vermittelung des von Staats wegen gebotenen Unterrichts und der Bevölkerung zu sein. Die etwa nöthige Einheit und Zuverlässigkeit der Methode könnte dann ja dadurch leicht verbürgt werden, daß man etwa in der Person des Directors Kuhlgatz eine obere Aufsicht sämmtlicher Schulen herstellte.

Der Unterricht der Hildesheimer Anstalt wird außer ihrem Vorsteher durch fünf Lehrer, zwei Lehrerinnen — darunter eine taubstumme — und zwei Lehrerinnen in weiblicher Handarbeit versehen. Der Beitrag des Staats zu den Gesammtkosten steht gegenwärtig auf jährlichen 4850 Rthlrn., die indessen lange nicht als eine endgültig ausreichende Summe zu betrachten sind. Fünf Vermächtnisse von zusammen 2000 Rthlrn.

Gold, 1050 Rthlrn. Cour. und 800 holländ. Gulden werfen regelmäßige Zinsen ab. Die Unterhaltungskosten eines Pfleglings, der in der Anstalt selbst wohnt, betragen 85 Rthlr., in der Stadt untergebracht bezahlt außer 45 Rthlrn. Schulgeld ein Knabe 35 Rthlr., ein Mädchen 30 Rthlr.

Trotz dieses verhältnißmäßig so niedrigen Satzes besucht noch immer nur ein kleiner Theil der bildungsfähigen Taubstummen Hannovers die wohlthätige Hildesheimer Anstalt. Sei es, daß den Eltern, der Gemeinde die Mittel fehlen, sei es, daß der Ort zu entfernt liegt, sei es endlich aus mangelnder Einsicht — das Meiste bleibt von dieser Seite her durchaus noch zu thun. Wir sollten meinen, der Staat habe nicht nur ein Recht, sondern die klarste und bestimmteste Pflicht, einen Schulzwang für taubstumme Kinder unnachsichtlich ins Werk zu setzen. Die Pflicht entspringt aus dem Begriff des Staats als einer öffentlichen Gewalt, die zunächst und vor allem für die Sicherheit der Ihrigen zu sorgen hat. Denn es ereignet sich leider alle Jahre, daß taubstumme Verbrecher vor dem Richter stehen und der Richter dann die Lehrer der Hildesheimer Schule um ihr Gutachten über die höchst schwierige Frage der rechtlichen Verantwortlichkeit angehen muß. Dagegen liegt die schöne Thatsache vor, daß noch nie ein Zögling der Anstalt als solcher oder im späteren Leben vor das peinliche Gericht gezogen ist. Es gibt überhaupt in der menschlichen Gesellschaft keine Gruppe mißgeborner oder verwahrloster Wesen, bei der der Unterricht, die bloße Unterweisung in vernünftigen und sittlichen Begriffen solche Wunder zu wirken vermöchte, wie bei den Taubstummen. Ein unerzogener Taubstummer ist buchstäblich genommen wenig besser als ein Thier; ein erzogener ist in der Regel so sanft als gelehrig und meistens auch von untadelhaftem Lebenswandel, da viele Verführungen der Welt zu Leichtsinn oder Frevelthaten für ihn schlechterdings nicht bestehen. Der Staat also, welcher Taubstummenschulen unterhält und den strengsten Schulzwang zu denselben anwendet, sorgt vorbeugend für die allgemeine Sicherheit der Gesellschaft und erleichtert sich das traurige Amt der Strafrechtspflege. Stehen der Zwangspflicht dann die unbemittelten Verhältnisse der Familien entgegen, so mag zunächst die Gemeinde die Last als eine ihrer Armenlasten übernehmen und im Nothfall sogar die Staatscasse hülfreich eintreten. Es ist bei der Seltenheit taubstumm geborner Kinder eine geringe Ausgabe und keine vielleicht im ganzen Umfang des Staatshaushalts belohnt sich besser. W. Z.

Oldenburg. [Regelung des Volksschulwesens.] Ein Gegenstand vielfacher vor wie nach 1848 geäußerter Wünsche, der dringendsten auf allen unsern Landtagen vorgekommenen Anträge und Interpellationen ist die Regelung des Volksschulwesens. Dringlicher erscheint sie in den südlichen katholischen (ehemals münsterischen) als in den nördlichen protestantischen Landestheilen. Während in den letzteren das Schulwesen vor fünfundzwanzig Jahren durch die neuere Gesetzgebung nach den hervorgetretenen Bedürfnissen so ziemlich geordnet ist, ist in den ersteren, wo man dasselbe leider der verwahrlosenden Hand des frühern bischöflichen Officials überließ, so gut wie nichts geschehen, vielmehr gilt dort noch die alte Schulordnung aus der münsterischen Zeit des vorigen Jahrhunderts, welche, so vortrefflich sie damals auch sein mochte, nicht entfernt den jetzigen Anforderungen genügt. Dort sind Schulen genug, wo einem Lehrer 2—300 Kinder überlassen werden, oder das Einkommen eines Lehrers nicht 50 Rthlr. beträgt, oder nur im Winter überhaupt Unterricht ertheilt wird. Wir glauben nicht zu viel zu sagen, wenn wir behaupten, daß in keinem Theile unseres deutschen Vaterlandes das Volksschulwesen auf so niedriger Stufe steht, wie in den katholischen Bezirken des oldenburgischen Landes, und wenn die Schäden am intellectuellen Volksleben nicht in demselben Maße hervorgetreten sind, so mag

dieß dem Umſtande zuzuſchreiben ſein, daß die Bewohner unſerer ſüdlichen Landestheile im Gegenſatze der nördlichen von Natur aufgeweckter ſind und leichter in den verſchiedenen Lebensverhältniſſen ſich zurechtfinden. Die Uebelſtände ſind von allen dortigen verſtändigen Bewohnern längſt gefühlt worden, und ihr Vorhandenſein erhielt auf dem vorjährigen Landtage einen beſondern Ausdruck dadurch, daß ſämmtliche katholiſche Abgeordnete in einer beſondern Vorſtellung die Mängel des Schulweſens darlegten und zu einem Antrage an die Geſetzgebung dahin ſich vereinigten, daß denſelben abgeholfen werden möchte. Einer ſolchen Abhülfe ſieht man jetzt entgegen, indem die Staatsregierung dem nächſten Landtage den Entwurf eines neuen Schulgeſetzes vorlegen wird, ausgearbeitet nach denjenigen Grundſätzen, welche in dem Staatsgrundgeſetze als leitend hingeſtellt ſind, von welchen wir insbeſondere hervorheben, daß Schule und Kirche in der nothwendigen Verbindung unter Berückſichtigung der confeſſionellen Verhältniſſe bleiben und der Kirche die zur religiös-confeſſionellen Bildung der Jugend erforderliche Einwirkung geſichert werden ſoll. Regierungsſeitig wird man in dieſen Beziehungen den Wünſchen der katholiſchen Kirche um ſo mehr Berückſichtigung angedeihen laſſen, als auch die evangeliſche Kirche im Weſentlichen dasſelbe will. Gleichwohl droht aus jenem Schulgeſetze ein Conflict mit der katholiſchen Kirche zu entſtehen, denn ſo wenig der Staat auch die Jugend ihrem Einfluſſe entziehen will, ſo wird doch die katholiſche Kirche beſtrebt ſein, die Volksſchule als ihr alleiniges Eigenthum von dem Einfluſſe und der regelnden Aufſicht des Staates fernzuhalten. Darauf deuten ſchon verſchiedene Aufſätze hin, die in dieſem Jahre über das hieſige Schulweſen in der „Volkshalle“ erſchienen und in welchen insbeſondere über die katholiſchen Abgeordneten des vorigen Landtags der Stab gebrochen wurde, weil ſie in der obgedachten Vorſtellung mehr die Mängel des Schulweſens hervorgehoben, als die Rechte der Kirche an demſelben gewahrt hätten. Die oldenburgiſche Regierung braucht einen Conflict um ſo weniger zu ſcheuen, je aufrichtiger ſie bemüht iſt, ihn zu vermeiden. In dieſer letzteren Abſicht hat ſie ſchon vorlängſt den Entwurf des Schulgeſetzes dem biſchöflichen Official mitgetheilt, um ſeine Anſichten und Wünſche dieſerhalb zu vernehmen. Hoffentlich wird auch der Entwurf bald an die Oeffentlichkeit gelangen, als das beſte Gegenmittel, wenn man vielleicht von der andern Seite beſtrebt ſein ſollte, die Abſichten der Staatsregierung zu verdächtigen. W. Z.

Württemberg. Geſchichte und Statiſtik des württembergiſchen Realſchulweſens. Von Oberſtudienrath v. Klumpp. (Aus dem C. Bl. für die Gelehrten- und Realſchulen W.s). Sofern die Geſchichte des württembergiſchen und des geſammtdeutſchen Schulweſens bis auf einen gewiſſen Grad eine und dieſelbe iſt, mögen einige Worte allgemeiner Einleitung gerechtfertigt ſein.

Die Einſeitigkeit, in welche im ſiebzehnten Jahrhundert die Philologie und mit ihr die gelehrte Schule gerathen war, indem ſie ſich auf ein völlig inhaltloſes Wortſtudium beſchränkte, die Natur mit dem ganzen Reichthum ihrer Erſcheinungen geradezu ignorirte und das Leben mit ſeinen Anforderungen unbeachtet ließ, hatte allmälig in nothwendiger Entwicklung eine Reaction hervorgerufen, welche ſchon im ſiebzehnten Jahrhundert ſelbſt mit dem orbis pictus des Comenius begann, dann durch die geſegnete Wirkſamkeit des edlen A. H. Francke in Halle auch nach dieſer Seite hin eine weitere Förderung fand und endlich durch die von Rouſſeau'ſchen Ideen ausgehende Schule der Philanthropiniſten mit entſchiedener, aber freilich in entgegengeſetzter Richtung ebenſo einſeitiger Schärfe auftrat. Dazu kamen, doch ſpäter erſt, die Forderungen der mehr und mehr ſich entwickelnden Induſtrie, und ſo boten Theorie und Praxis, Schule und Leben ſich die Hand zu allmäliger Gründung des neuen Inſtituts der Realſchulen.

Einen günstigeren Boden als in Süddeutschland fanden sie übrigens in den nördlichen Staaten und Provinzen des deutschen Vaterlandes mit ihrer geförderteren Industrie. So war schon 1706 in Halle eine solche Schule versucht worden, aber bald wieder eingegangen. Es war die erste, welche den Namen einer Realschule trug; 1747 gründete der Prediger und Schulinspector Hecker in Berlin, vom Halle'schen Waisenhause ausgegangen, eine Realschule in Verbindung einerseits mit Werkstätten, andererseits mit einer lateinischen Schule. Letztere Verbindung war lange die gewöhnliche, und auch die genannte Anstalt löste sich erst 1814 ganz von der lateinischen Schule ab. So entwickelten sich diese Institute im Norden nicht nur früher als bei uns, sondern auch nach einem weit größeren Maßstabe. Preußen gab die Initiative und hat seitdem eine ansehnliche Zahl großer Real- oder höherer Bürgerschulen (beide Namen kommen in gleicher Bedeutung vor) errichtet, welche den Gymnasien parallel stehen, übrigens weniger die eigentliche Vorbildung für die gewerbliche Thätigkeit geben, als Anstalten für eine wissenschaftliche Bildung sein wollen, die sich — im Gegensatz gegen die classischen Studien — auf Mathematik und Naturwissenschaften, auf Geschichte und Geographie und auf französische und deutsche Sprache und Litteratur gründen soll. Damit verbindet sich bei ihnen noch der weitere Umstand, daß Abiturientenprüfungen für ihre Schulen bestehen, deren Erstehung * theils die bekannte Erleichterung im Militärdienst, theils die Anwartschaft auf diejenigen Staatsanstellungen verschafft, welche keine akademischen Studien erfordern. Dadurch aber sind sie gewissermaßen selbst wieder mehr nur zu Beamtenschulen geworden und darum für die eigentliche Heranbildung tüchtiger Handwerker noch besondere Provinzialgewerbschulen mit zweijährigen Cursen vom vierzehnten Jahr an entstanden. Ueberhaupt tritt auch hierin eine Eigenthümlichkeit des württembergischen Schulwesens hervor. Preußen hat auch im Gebiete der gelehrten Schule vorzugsweise größere Anstalten, mehr oder weniger vollständige Gymnasien. Unser Württemberg verdankt es der Sorgfalt seiner Fürsten, daß — nach Herzog Christoph's großer Kirchenordnung — „in allen und jeden Städten, desgleichen in etlichen der fürnehmsten Dörfer oder Flecken" lateinische Schulen errichtet wurden. Diese zahlreichen kleinen Schulen haben die durch sie vermittelte Bildung allgemein zugänglich gemacht und eben damit eine gewisse allgemeine Bildung auch unter dem Bürgerstande verbreitet. Wenn daher in Württemberg die Realschulen später erst auftraten, so erklärte sich dieß einestheils und hauptsächlich daraus, daß unser Land ein kleiner, noch im Anfang dieses Jahrhunderts von nur 600,000 beinahe ausschließlich Ackerbau treibenden Einwohnern bevölkerter Binnenstaat war, zugleich aber lag der Grund doch auch darin, daß die, wenn auch einseitige **, aber doch höhere Bildung, welche unser Gewerbstand in den lateinischen Schulen erhalten konnte und vielfach erhielt, das Bedürfniß besonderer Schulen für denselben weniger fühlbar werden ließ.

So kam es, daß sich aus dem vorigen Jahrhundert nur die Anfänge von zwei Realschulen vorfinden, nämlich von 1783 die von Nürtingen und 1796 zwei mit dem hiesigen Gymnasium verbundene Realclassen. Mit dem Anfang des jetzigen Jahrhunderts wurden zwar einige weitere gegründet, allein ohne Fortgang, und 1819 wird z. B. berichtet, die Realschule in Reutlingen sei wieder eingegangen, die in Ebingen in eine lateinische Schule verwandelt worden u. s. w. Doch bekam die Realschule in

---

* Die Berechtigung zum einjährigen Dienst wird durch die Reife für Prima einer h. B. erworben. L.

** D. h. wohl eben nicht allgemeine.

Stuttgart 1818 durch ihre Ablösung vom Gymnasium eine selbständige Stellung und zehn Jahre später wurden die Realschulen von Eßlingen, Gmünd, Biberach, Sindelfingen, Göppingen u. a. m. errichtet. Erst aber, als durch den langen Friedensstand Industrie und Handel einen außerordentlichen Aufschwung nahmen und auch Württemberg sich dabei zu betheiligen begann, richtete sich die öffentliche Aufmerksamkeit entschiedener auf die Realschulbildung als Mittel der Hebung und Förderung dieser Zwecke.

Im Jahre 1834 baten die Stände um eine Reorganisation des gesammten Unterrichtswesens mit besonderer Rücksicht auf den Realunterricht und mit der bestimmten Andeutung, daß, wo wenige Studirende seien, statt der alten Sprachen die neueren und die Realien gelehrt werden sollten, und boten eine Summe von 10,000 fl. zu diesem Zwecke an. Nun sollten Unterhandlungen mit allen bedeutenden Gewerbeorten dahin eingeleitet werden, daß die 42 lateinischen Schulen, die bloß Einen Lehrer hatten, in Realschulen umgewandelt würden, bei den 24 lateinischen Schulen mit zwei Lehrern je die Collaboraturclasse oder auch beide in Realclassen übergehen, und endlich, daß die 17 lateinischen Schulen mit drei oder mehr Classen je eine derselben zu einer Realschule abgeben sollten, so daß auf einmal nicht weniger als 83 Realschulen errichtet worden wären.

Gegen diese überstürzende Maßregel wurde von Seite der Behörde Verwahrung eingelegt und hinsichtlich des Lehrplans noch besonders vor Ueberspannung der Forderungen gewarnt, die bei Lehrern und Schülern nur zur Oberflächlichkeit führen würde. Auch zeigte sich, daß die Gemeinden einer Umwandlung ihrer lateinischen Schulen nicht eben sehr bereitwillig entgegen kamen. Da jedoch eine nachdrückliche Fortsetzung der Unterhandlungen verlangt wurde, so nahm die Sache ihren weiteren, wenn nun gleich besonneneren Verlauf, und im Jahr 1841 waren bereits 41 Realschulen errichtet, welche sich seit den letzten zwölf Jahren bis auf 66 vermehrt haben. Dabei mag jedoch ausdrücklich bemerkt werden, daß neben ihnen noch 81 Gymnasien, Lyceen und lateinische Schulen bestehen, daß fünfzig Städte lateinische und Realanstalten neben einander haben, und daß zwar in sechszehn Orten sich nur Realschulen finden, von diesen aber nur die Hälfte aus früheren lateinischen Schulen hervorgegangen, die übrigen an solchen Orten (zum Theil sogar Marktflecken, wie Eningen, Schramberg, Schwenningen) neu errichtet worden sind, welche zuvor gar keine höhere Schule hatten.

Wenn man bei der Errichtung dieser Realanstalten über Zweck und Mittel erst allmälig klar werden mußte, so war dieß, wie überhaupt bei neuen Schöpfungen, ganz entschuldbar. Das Verlangen nach realem Wissen und nach Bildung fürs praktische Leben veranlaßte zu einer Ueberladung mit Fächern, welche keinem einzigen die rechte Zeit und Aufmerksamkeit zuzuwenden gestattete und dennoch Lehrer und Schüler überbürdete, eine Beobachtung, welche übrigens ganz in gleicher Weise und beinahe noch mehr auch bei den norddeutschen Realschulen gemacht wird.

Andererseits nahm man dennoch wieder die lateinische Schule zum Vorbild und wollte die Realschule ihr ebenbürtig machen. Weil das Erlernen einer fremden Sprache das charakteristische Merkmal der lateinischen Schule war, so mußte die Realschule ebenfalls eine fremde Sprache, das Französische, aufnehmen, und das Publicum sieht diese Sprache als dasjenige Fach an, das zunächst die Realschule von der Volksschule unterscheidet. Uebrigens hat dieser von der lateinischen Schule genommene Maßstab wenigstens den Vortheil gebracht, daß in einem großen Theil unserer Realschulen unter Lehrern und Schülern der Geist ernstlichen Fleißes und tüchtiger Anstrengung einheimisch geworden ist, durch welchen sich die lateinische Schule von jeher ausgezeichnet hat.

Wenn demungeachtet die Leiſtungen der Realſchulen den Erwartungen nicht entſprochen haben, welche man von ihnen gehegt hatte, ſo mußte neben der oben bezeichneten Ueberhäufung mit Fächern billigerweiſe noch weiter in Berückſichtigung kommen, daß ihre Lehrer nicht die lange erprobte Vorſchule und die erfahrenen Vorbilder hatten, wie die Lehrer an Lateinſchulen, hauptſächlich aber, daß ſie es mit andern Schülern zu thun hatten, als dieſe. Denn es iſt bis heute Erfahrung, daß, wo neben der Realſchule eine lateiniſche beſteht, die fähigeren Köpfe ſich meiſt der letzteren zuwenden und mehr nur die mittleren und ſchwächeren die Realſchule beſuchen. Außerdem ſind dieſe auch ſonſt die minderbegünſtigten; ſie gehören in der Regel denjenigen Claſſen der Bevölkerung an, von welchen für Bildungszwecke nicht viel gethan werden kann; ſie entbehren vielfach des bildenden Einfluſſes zu Haus, für ihre häuslichen Arbeiten fehlt es ihnen oft an Lehrmitteln, an Raum, ja, da ſie zu gewerblichen und Feldgeſchäften in Anſpruch genommen werden, ſogar an Zeit. Endlich entbehrt die Realſchule eines ſtarken Motivs für den Fleiß und die Anſtrengung ihrer Schüler, der Ausſicht auf entſcheidende Prüfungen, welche in der lateiniſchen Schule ſo ſpannend und anregend wirken.

Alles dieß wurde außer Acht gelaſſen, als im Verlaufe der Zeit manche Stimmen ſich erhoben, welche über die Realſchulen überhaupt ein Verdammungsurtheil ſprachen und, in das entgegengeſetzte Extrem gerathend, ſogar behaupteten, man lerne in ihnen weniger als in einer ordentlichen deutſchen Schule und ihre Zöglinge vermögen nicht einmal orthographiſch zu ſchreiben und eine gewöhnliche praktiſche Rechenaufgabe zu löſen. Kamen doch von einer Reihe von Gemeinden jetzt Anträge ein, theils um Aufhebung ihrer Realſchulen, theils auf Zurückverwandlung in die früheren lateiniſchen, theils wenigſtens auf die Umgeſtaltung ihres Lehrplans.

Indeſſen haben dieſe Erſcheinungen und die Erfahrungen, welche die Behörde ſelbſt zu machen Gelegenheit hatte, dazu Veranlaſſung gegeben, die Einrichtung der Realſchulen einer weiteren ſorgſamen Prüfung und Erwägung zu unterwerfen, und es wurde zu dieſem Zwecke vor drei Jahren eine Commiſſion von Realſchulmännern, ergänzt durch einige ausgezeichnete Gymnaſiallehrer, zuſammenberufen, um ſich über den Stand der Sache und die zu ergreifenden Maßregeln zu berathen. Die Ergebniſſe dieſer Berathungen ſind der höchſten Behörde vorgelegt, und es iſt nun zu erwarten, welche Aenderungen in dem Beſtehenden werden getroffen werden.

Statiſtik.

Die Schulen.

Die höchſte Zahl der Realſchulen war 69. Durch die Aufhebung der Schulen von Lauffen, Brackenheim und Wildberg hat ſie ſich auf den dermaligen Stand von 66 vermindert. Doch iſt es nicht unwahrſcheinlich, daß noch einige weitere hinzukommen werden, wie denn z. B. Vaihingen kürzlich ein bedeutendes Vermächtniß, das zum Theil zu Errichtung einer Realſchule beſtimmt iſt, erhalten hat, und von einigen Städten des Oberlandes Wünſche wegen Errichtung ſolcher Schulen vorgebracht worden ſind.

Von dieſen 66 Schulen kommen auf den Neckarkreis . . 15,
auf den Schwarzwaldkreis 22,
auf den Jaxtkreis . . 15,
auf den Donaukreis . . 14.

Stuttgart und Ulm haben große Realanſtalten mit je 6 getrennten Jahresclaſſen. Die untere Abtheilung (bis zum vierzehnten Jahr) in Stuttgart hat für jede Jahres-

abtheilung überdieß mehrere Parallelclaſſen, im Ganzen 21 (darunter 4 neuſtens erſt proviſoriſch errichtete), mit 700 Schülern, und 2 Oberclaſſen mit 60 Schülern, deren eine die Candidaten der polytechniſchen Schule, die andere die künftigen Lehrlinge des Gewerbsſtandes aufnimmt. Ulm hat 6 Claſſen in der untern Abtheilung und eine Oberclaſſe.

Außerdem beſtehen 6 Realſchulen, welche wie dieſe zwei ihren Curs mit dem achten Jahre beginnen, und mindeſtens 3 Stufenclaſſen für die untere Abtheilung und eine Oberrealclaſſe haben, nämlich in Heilbronn, Ludwigsburg, Eßlingen, Tübingen, Reutlingen und Rottweil.

Sodann 10 Schulen mit 2 Claſſen, von welchen überdieß einige noch eine Elementarclaſſe haben, die ſie dann mit der neben ihnen beſtehenden lateiniſchen Schule theilen: im Neckarkreis: Cannſtatt; im Schwarzwaldkreis: Calw und Nürtingen; im Jaxtkreis: Ellwangen, Gmünd und Hall; im Donaukreis: Biberach, Göppingen, Kirchheim und Ravensburg.

Ferner 18 Schulen mit einer Realclaſſe und einer gemeinſchaftlichen Elementarclaſſe, oder wo keine lateiniſche Schule daneben beſteht, einer eigenen Elementarclaſſe; im Neckarkreis: Böblingen, Sindelfingen, Waiblingen; im Schwarzwaldkreis: Alpirsbach, Ebingen, Enzingen, Freudenſtadt, Herrenberg, Metzingen, Tuttlingen, Urach; im Jaxtkreis: Aalen, Crailsheim, Künzelsau, Mergentheim, Schorndorf; im Donaukreis: Blaubeuren, Buchau.

11 Schulen mit nur Einer Realclaſſe und zwar ohne Elementarſchule, aber neben einer lateiniſchen Schule und zum Theil mit einem Vorbereitungsunterricht: im Neckarkreis: Bietigheim, Neckarſulm, Winnenden; im Schwarzwaldkreis: Balingen, Rottenburg, Sulz; im Jaxtkreis: keine; im Donaukreis: Friedrichshafen, Leutkirch, Saulgau, Tettnang, Wangen.

12 iſolirte Realſchulen, ohne lateiniſche und ohne Elementarſchule: im Neckarkreis: Knittlingen und Möckmühl; im Schwarzwaldkreis: Altenſteig, Neuenbürg, Neuffen, Schramberg, Schwenningen, Wildbad; im Jaxtkreis: Gaildorf, Neresheim, Welzheim; im Donaukreis: Iſny.

6 combinirte lateiniſche und Realſchulen: Backnang, Bopfingen, Geißlingen, Giengen, Heidenheim, Weinsberg.

Oehringen hat derzeit keine beſondere Realclaſſe. Der Reallehrer ertheilt in den Lycealclaſſen den Unterricht in den Realfächern.

Schülerzahl im Jahr 1853.

Im Neckarkreis	1420.
Im Schwarzwaldkreis	880.
Im Jaxtkreis	358.
Im Donaukreis	609.
Wird dazu von den combinirten Schulen die entſprechende Rate von Realſchülern gerechnet mit	100.
So ergibt ſich die Summe	3367.

Die Lehrer.

An ſämmtlichen Realſchulen thun 140 Lehrer Dienſte. Da ſich unter dieſen 10 Zeichenlehrer und Aſſiſtenten befinden, ſo bleiben 130 definitiv angeſtellte Reallehrer und Vorſtände.

Von dieſen beziehen nur 36 einen höheren als den Normalgehalt mit 600 fl. und

Wohnung; 5 einen geringeren, so daß 89 Reallehrer auf die bezeichnete Normalbesoldung angewiesen sind.

Hinsichtlich des Alters haben nur etwa 15 dermalen das fünfzigste Lebensjahr überschritten. Die große Mehrzahl steht zwischen dem fünfundzwanzigsten und vierzigsten Jahre. Die Zahl der Erledigungen durch Tod oder Pensionirung ꝛc. betrug in den letzten 4 Jahren drei auf das Jahr, wird aber, wenn die Reihe des Abtretens an die große Zahl der Gleichaltrigen kommt, leicht das Doppelte betragen.

Examinirte Candidaten sind es etwa fünfzig. Da jedoch einige davon im Auslande angestellt sind, andere vom Lehrerberuf abgetreten zu sein scheinen, so beschränkt sich die dermalige Zahl der disponibeln Lehramtscandidaten auf etwa vierzig.

Ihrem Bildungsgange nach sind unter den 130 angestellten Lehrern und den 40 Candidaten 115, welche ihre Laufbahn durch das deutsche Schulamt gemacht und von diesem aus an die polytechnische Schule oder Universität übergegangen sind; vierzig, welche sich ausschließlich in einer Real- und der polytechnischen Schule ausgebildet haben, und zehn in den theologischen Seminarien gebildete. Die wenigen übrigen haben irgend einen andern Bildungsgang eingeschlagen

Schweiz. W. Das Volksschulwesen der Schweiz ist im Allgemeinen volksthümlich. Man sieht ein, daß der Mensch geistig-mündig sein muß, wenn er würdigen Gebrauch von politischer Freiheit machen soll. Staatsbehörden und Gemeinden lassen es sich angelegen sein, das Unterrichtswesen zu heben, und gegenwärtig ist kein Canton mehr, wo dasselbe nicht von der Landesobrigkeit beaufsichtigt und geleitet wird.

Es bestehen Erziehungsdepartemente, Schulräthe, Erziehungsräthe, Erziehungscommissionen, Inspectoren, und es gibt Schulen, in denen für Heranbildung tüchtiger Lehrer gesorgt ist. Zürich, Aargau, Solothurn, Thurgau, Bern, Luzern, Graubünden, Appenzell, Waadt, Freiburg haben Lehrerseminarien, die in gutem Rufe stehen.

Am besten stehen die Volksschulen in den Cantonen Zürich, Basel, Solothurn, Aargau, St. Gallen, Thurgau, Schaffhausen, Glarus, Bern, Luzern, Genf; am schlechtesten in den Urcantonen Uri, Schwyz, Unterwalden, und in den Cantonen Wallis, Neuenburg, Freiburg, Zug

Die Schulgüter der ganzen Schweiz belaufen sich auf ungefähr 25 Millionen Franken alter Währung.

Was jährlich von Seiten des Staats in der Schweiz für die Schulen bezahlt wird, das mag ungefähr $2^1/_2$ Millionen Franken alter Währung betragen. Freilich sind hiebei die Auslagen für das höhere Unterrichtswesen mit inbegriffen.

Anlangend die Frequenz der Volksschulen hat man berechnet, daß ungefähr ein Elementarschüler auf je sieben Einwohner komme.

Betrachten wir den Zustand des Volksschulwesens in den einzelnen Cantonen näher, so läßt sich Folgendes angeben:

1. Uri (20 Quadratmeilen, 14,505 Einwohner, alle katholisch) hat gegenwärtig in jedem Dörfchen eine Schule, wo aber meistens nur im Winter und nur im Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus unterrichtet wird
2. Schwyz (15 Quadratm., 44,159 Einw., alle katholisch) ist im Unterrichtswesen noch weit zurück Unterrichtsgegenstände sind Lesen, Schreiben, Rechnen, Katechismus; nur in wenigen Gemeinden auch Sprachübungen, Geographie und Schweizergeschichte.
3. Unterwalden (13 Quadratm. mit 13,798 kath. Einw. in Obwalden und 11,337

kath. Einw. in Nidwalden) hält in seinem Unterrichtswesen nicht Schritt mit der Zeit. Es wird nur das Allernothwendigste gelehrt, und zwar in der Regel nur im Winter. Sommerschulen gibt es nur in größern Ortschaften. Es herrscht kein Schulzwang; aber es soll doch kein Kind ohne einigen Unterricht aufwachsen.

4. Luzern (27 Quadratm., 132,798 kath. Einw.) thut viel für das Unterrichtswesen. In den Volksschulen wird in Allem unterrichtet, was in eine gute Elementarschule gehört. — In den größern Gemeinden findet man auch Realschulen.

5. Zürich (33 Quadratm., 250,134 Einw., von denen alle, außer ungefähr 1000 Katholiken, reformirt sind) zeichnet sich rühmlichst durch seine Schulen aus. Staat und Gemeinden haben ungemein viel für das Unterrichtswesen schon gethan. Seit 1832 sind über 140 neue Schulhäuser gebaut worden, worunter einige vorzüglich schön sind. Die Volksschulen theilen sich in Ortsschulen und in Secundarschulen. Die Schüler einer Ortsschule sind Elementar-, Real- und Repetirschüler. Die Elementarschüler (6—9 Jahre alt) und die Realschüler 9—12 Jahre alt) haben 27 Stunden wöchentlichen Unterricht; die Repetirschüler (12—15 Jahre alt) 6 Stunden. — Jeder Bezirk hat eine Musterschule. Es gibt 50 Secundarschulen im Canton.

6. Glarus (12 Quadratm., 30,197 Einw., wovon $^7/_8$ reformirt und $^1/_8$ katholisch) ist unter den rein demokratischen Cantonen der einzige, der schon seit geraumer Zeit nach Verbesserung des Schulwesens gestrebt hat. — Der Flecken Glarus hat seit 1833 eine Secundarschule. — Die Lehrgegenstände der Volksschule umfassen alle jene Fächer, welche in eine wohl eingerichtete Elementarschule gehören. Fast in allen Gemeinden erheben sich neue stattliche Schulhäuser.

7. Zug ($4^1/_2$ Quadratm., 17,456 kath. Einw.) leistet in seinen Volksschulen noch nicht, was es sollte. Man fühlt aber das Bedürfniß des Bessern.

8. Bern (128 Quadratm., 457,921 Einw., wovon 50,000 katholisch und die übrigen protestantisch sind) hat in der neuern Zeit für das Schulwesen viel gethan. Es bestehen über 250 Mädchenarbeitsschulen im Cantone, 17 Secundarschulen und zwei Lehrerseminarien.

9. Freiburg (28 Quadratm., 99,805 Einw., größtentheils katholisch) stand bis 1830 im Volksschulwesen auf einer erbärmlichen Stufe. Im genannten Jahre wurde ein Schullehrerseminar errichtet und 1833 ein Schulinspector aufgestellt und von nun an für Bildung der Lehrer und Schuler besser gesorgt. In einigen Städten gibt es Realschulen.

10. Solothurn (15 Quadratm., 69,613 Einw., wovon die meisten katholisch) hat sich unter den katholischen Cantonen in der Verbesserung des Schulwesens rühmlichst ausgezeichnet. Der Canton zählt 154 Landschulen und eben so viele Landschullehrer. Die Zahl sämmtlicher Schulkinder in diesen Landschulen beläuft sich auf 1209 Anfangsschüler und 749 Fortsetzungsschüler.

Die Stadt Solothurn hat 3 Knaben- und 3 Mädchenelementarschulen und 1 Knaben- und 1 Mädchensecundarschule, und in diesen sämmtlichen Schulen 598 Kinder.

Die Stadt Olten hält 4 Lehrer und 2 Lehrerinnen, und zählt in allen ihren Schulen zusammen 258 Schulkinder.

Gesonderte Mädchenschulen haben nur Solothurn, Olten und Dornach.

Mädchenarbeitsschulen gibt es 108 im Cantone.

11. Basel (9 Quadratm., mit 29,555 Einw. in Baselstadt und 47,830 Einw. in

Baſellandſchaft; die Einwohner ſind meiſtens reformirt) thut ungemein viel für das Unterrichtsweſen, und es gehört dieſes zu den beſtgepflegten in der Schweiz. Baſellandſchaft hat bei jeder Gemeindeſchule eine Mädchenarbeitsſchule und in mehreren Gemeinden Kleinkinderſchulen. Neben den Primarſchulen, in welchen in allen in eine gute Volksſchule gehörenden Fächern unterrichtet wird, beſtehen vier Bezirksſchulen.

12. Schaffhauſen (6 Quadratm., 35,278 Einw., faſt alle reformirt) hat ſein Schulweſen in erfreulichem Zuſtande. Es gibt vier Realſchulen im Cantone.
13. Appenzell (8 Quadratm. mit 43,599 reformirten Einwohnern in Außerrhoden und 11,270 kath. Einw. in Innerrhoden). Außerrhoden hat wohleingerichtete Volksſchulen und ein Lehrerſeminarium. In Innerrhoden iſt das Schulweſen im Vergleich zu Außerrhoden noch ſehr zurück.
14. St. Gallen (37 Quadratm., 169,508 Einw., wovon $^4/_5$ reformirt und $^1/_5$ katholiſch) iſt für das Schulweſen im Ganzen recht beſorgt. Im Allgemeinen ſoll dasjenige der Katholiken in beſſerm Zuſtande ſein als das der Proteſtanten.
15. Graubünden (134 Quadratm., 89,840 Einw., wovon $^3/_5$ reformirt und $^2/_5$ katholiſch) iſt in ſeinen katholiſchen Schulen minder gut beſtellt als in ſeinen proteſtantiſchen. Bei den Katholiken ſoll das Unterrichtsweſen nicht beſſer ſein als in den Urcantonen. — Der Canton hat zwei Bildungsſchulen für Lehrer.
16. Aargau (25 Quadratm., 199,720 Einw., wovon über die Hälfte reformirt und etwa 1100 Juden) hält ſein Unterrichtsweſen in blühendem Zuſtande. Faſt überall ſind wohlbeſtellte Elementarſchulen; auch gibt es viele Mädchenarbeitsſchulen und in manchen Gemeinden Kleinkinderſchulen. Der Canton hat 13 Bezirksſchulen, 3 Taubſtummenanſtalten und ein vielgerühmtes Lehrerſeminarium.
17. Thurgau (16 Quadratm., 88,819 Einw., wovon $^3/_4$ reformirt und $^1/_4$ katholiſch) hat ſein Schulweſen in blühendem Zuſtande und beſitzt etliche Realſchulen und ein gutes Lehrerſeminarium.
18. Teſſin (52 Quadratm., 117,397 Einw., alle katholiſch) iſt im Volksſchulweſen noch weit zurück. Kaum 5 bis 6 Monate dauert gewöhnlich der übrigens noch ungeregelte Schulbeſuch. Viele Gemeinden haben keine Schulhäuſer. Gewöhnlich wird dann im Hauſe des Geiſtlichen Schule gehalten. Die Lehrer ſind für ihr Fach meiſtens nicht vorgebildet.
19. Waadt (55 Quadratm., 199,453 Einw., worunter ungefähr 3000 Katholiken und ungefähr 250 Juden; die übrigen ſind reformirt) thut viel für das Volksſchulweſen; doch iſt daſſelbe in dieſem Cantone nicht ſo gut beſtellt wie in den beſſern Cantonen der deutſchen Schweiz.
20. Wallis (96 Quadratm., 81,527 kath. Einw.) hat nur in den größern Orten rechte Schulen. Meiſtens iſt das Lehrgeſchäft eine Zugabe des Küſters und die Schule nur für den Winter, und wird auch da unregelmäßig beſucht.
21. Neuenburg (13 Quadratm., 70,679 Einw., wovon ungefähr 2000 katholiſch) dürfte im Schulweſen noch viel verbeſſern. Im Ganzen ſteht daſſelbe mittelmäßig und in einigen Gemeinden ſchlecht.
22. Genf ($5^1/_2$ Quadratm., 63,932 Einw., wovon $^2/_3$ reformirt und $^1/_3$ katholiſch) hat den Ruhm, ein blühendes Unterrichtsweſen zu beſitzen. Hier war die erſte Kleinkinderſchule der Schweiz. — Die meiſten Elementarſchulen werden nach dem wechſelſeitigen Unterricht geführt, der ſich hier beſſer als anderwärts zu bewähren ſcheint.

England. (Die Erziehungsausſtellung in London). London, 2. September. Heute iſt der letzte Tag, an welchem die ſeit etwa zwei Monaten hier

befindliche Educational Exhibition (Erziehungsausstellung) dem Publicum geöffnet ist. Die Räume von St. Martinshall, im Anfang der Season für die Concerte der New-Philharmonic-Society bestimmt, schließen die Ausstellung ein. Die Erziehung muß, wenn anders vieles Reden dazu beiträgt, sie sonderlich zu verbessern, Riesenfortschritte machen. Denn fast täglich sind in St. Martinshall in den letztvergangenen Wochen ein, auch zwei Vorträge über verschiedene Zweige des Unterrichts und der Erziehung gehalten worden. Gestern passirte Frau Ronge mit ihrem Kindergarten nach Fröbel'scher Idee vor dem Publicum Revue. Sie erklärte dem Publicum die Idee der Kindergärten in recht klarer Weise; sie wußte mit ihren Kleinen recht geschickt zu operiren; allein wir müssen gestehen, daß das Institut der Kindergärten uns nie besonders hat gefallen wollen. Spiel sollte Spiel, Ernst und Arbeit Ernst und Arbeit bleiben; im Leben wenigstens wird es nie anders sein; ein Spiel aber, welches man methodisch organisirt hat, in welches man dem Kind eine moralische oder intellectuelle Nutzanwendung hineinschmuggelt, verliert den Charakter der Erholung. »Man merkt die Absicht, und wird verstimmt.« Wir können uns nicht anders denken, als daß jeder geweckte, talentvolle Junge, der gern einen wilden Sprung über den Zaun der Methode und der geometrischen Figur hinaus macht, so und nicht anders fühlen müsse. Jeder Lehrer wird zudem aus eigner Erfahrung wissen, wie ungebärdig und untauglich sich Zöglinge, die man an solche Methoden, vermöge deren auch das Schwerste dem Schüler spielend beigebracht werden soll, gewöhnt hat, später, wenn dann einmal der wahre Ernst und die höhere Gymnastik des Lernens und Denkens beginnt, anzustellen pflegen. Es scheint uns, als ob diese »Kindergärten« den Erwachsenen besser gefielen als den Kindern selbst. Dem in St. Martinshall anwesenden Publicum schien die Sache sehr einzuleuchten. Es war außerordentlich ergötzlich, wie Frau Ronge (eine schöne Dame) mit ihren Kleinen sang und exercirte.

Die Educational Exhibition ist von der Society of Arts ausgegangen. Die genannte Gesellschaft bezweckte »die besten Erziehungsmittel, welche früher gebraucht worden seien oder noch gebraucht würden, in einer Ausstellung zusammenzubringen.« Indessen scheint es uns, als lasse sich auf einem geistigen Gebiete, wie das der Erziehung ist, ein solcher Zweck nicht eben so wie auf industriellem Felde durch eine glänzende Paradeausstellung erreichen. Vortreffliche Erziehungsmittel, durch das Beispiel aller Zeiten bewährt, sind z. B. das Beispiel guter Mütter, der Einfluß der Familie auf das Kind, Persönlichkeit und Geschick eines guten Lehrers. Erst in zweiter Linie stehen die äußerlichen Erziehungsmittel. Allein die erstern, welche denn doch die wesentlichsten Elemente der Erziehung bilden, lassen sich ja doch nicht ausstellen. Schulbücher sind auch nicht so beschaffen, daß man sofort von dem Aeußern auf das Innere schließen könnte. Wir sehen keinen erklecklichen Nutzen in einer Aufschichtung langer Reihen von Schulbüchern, da ja doch niemand die Ausstellungssäle zu seinem Studirzimmer machen kann. Bei Landkarten, Globen, chemischen Instrumenten, Zeichnungen (den Arbeiten der Kunstschulen) und andern dergleichen educational implements ist es schon etwas anderes.

Die Handelsverbindungen, welche England hat, machen es hier möglich, jedem derartigen Unternehmen sogleich den Charakter der Großartigkeit aufzuprägen. Da sehen wir Stylbücher aus Chemnitz in Sachsen, englische Exercitien aus Christiania, und Sculpturarbeiten der Kunstschulen von Cadiz und Madras; wir sehen, wie die Kinder in Indien schreiben, und wie sie in der Schweiz oder in Deutschland Litteratur lernen. Es ist eine Schau voll bunter und anziehender Mannigfaltigkeit, und hier und da stoßen wir auch auf manche neue Erscheinung, von deren Existenz wir bis dahin noch

nichts gewußt (unter andern finden Sie da eine illustrirte Geschichte der Schreibkunst). Vorzugsweise scheint auf der Ausstellung das Departement der Schulen, welche auf die Ausbildung der niedern Volksclassen und die Vorbildung zu einem mehr praktisch-industriellen Beruf abzielen, vertreten zu sein. Die Näh- und Strickschulen, in welchen arme Mädchen unterrichtet werden, haben einen ganzen Saal voll weiblicher Arbeiten geliefert. Die Ausstellung hat sich natürlich hier in England großer Frequenz erfreut; von welcher Exhibition ließe sich dieß auch nicht sagen! Bei der Committee sind Petitionen eingelaufen, bei der Regierung dahin zu wirken, daß die Ausstellung zum dauernden Gebrauch der englischen Schulen angekauft werde. Ein Herr Yeast hat sogleich die Idee großer europäischer Lehrer-Meetings, abwechselnd in verschiedenen Ländern zu halten, daran geknüpft.

Uns hat es immer geschienen, als lasse sich gute Erziehung gewöhnlich an dem Merkmal erkennen, woran Schiller „die beste Frau und den besten Staat" erkannt wissen wollte, daran — daß man am wenigsten davon spreche. Die Schulmeister früherer Zeiten, wenn sie die Ausstellung in St. Martinsdall durchmustern könnten, würden sich gewiß auch sehr wundern, daß ein „in jenen Zeiten, da man die Sünde Adams", wie der Historiker Schlosser sagt, „noch mit dem Stock an den Kindern verfolgte", als so unumgänglich nothwendig betrachtetes Erziehungswerkzeug in St. Martinsdall sich nirgends finden lasse — der gute, deutsche Haselstock meinen wir, der in keinem Fröbel'schen Kindergarten wächst. A. Z.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Das schweizerische Polytechnicum.

Das schweizerische Polytechnicum hat mit den meisten deutschen Anstalten ähnlicher Art die Eintheilung in Berufs- oder Fachschulen gemein; es enthält je eine Abtheilung für den Hochbau, den Straßen-, Wasser- und Brückenbau, die industrielle Mechanik, die industrielle Chemie sammt der Pharmacie und das Forstwesen. Dagegen unterscheidet sich diese Anstalt von andern, daß sie außer diesen fünf Fachschulen eine sechste, nämlich eine philosophische und staatswissenschaftliche Abtheilung enthält, an welcher nicht nur die mathematischen und Naturwissenschaften, sondern auch Geschichte, deutsche, französische, italienische und englische Litteratur, Nationalökonomie, Archäologie und Kunstgeschichte, so wie einzelne staatswissenschaftliche Disciplinen in einem Umfange gelehrt werden sollen, wie es sonst nur auf Universitäten zu geschehen pflegt. Mit dieser sechsten Abtheilung ist ferner ein anderes, sonst ebenfalls nur bei Hochschulen vorkommendes Institut verbunden. Während nämlich die Fachschulen einen durchaus geschlossenen Unterrichtsgang, ähnlich wie auf den französischen und einzelnen deutschen technischen Lehranstalten, einzuhalten haben, ist an der sechsten Abtheilung nicht nur die Lehrweise für die Lehrer und der Besuch der Vorlesungen für die Schüler und Zuhörer fast ganz frei, sondern es können an dieser Abtheilung ebensowohl Privatdocenten auftreten wie an irgend einer Hochschule. Diese beiden Zugeben hat das schweizerische Polytechnicum offenbar zu keinem kleinen Theile dem Umstande zu verdanken, daß es als die gegenwärtig einzig mögliche eidgenössische Lehranstalt erschien, nachdem die angestrebte eidgenössische Universität, als eine Unmöglichkeit für die gegenwärtige Zeit, hatte sinken müssen.

Welche Bedeutung die Anstalt für die Schweiz im Allgemeinen gewinnen werde, hängt wesentlich von der Größe und der Art der Kräfte ab, welche in ihrem Interesse verwendet werden dürfen. Nun sollen im Ganzen 32 Professoren und 11 Hülfslehrer angestellt werden. Je zwei Professoren haben den speciellen Berufsunterricht an jeder einzelnen Fachschule zu übernehmen, so daß je zwei Professuren für Architektur, für das Ingenieurwesen, für technische Mechanik, technische und pharmaceutische Chemie und für das Forstwesen errichtet sind. Von den übrigen 22 Professoren haben mehrere sowohl an der sechsten Abtheilung als an den Fachschulen Unterricht zu ertheilen, wie namentlich die drei Professoren der mathematischen und geometrischen, die zwei der physikalischen Wissenschaften, die fünf Professoren, welche für Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie und Paläontologie angestellt werden sollen u. s. f. Die übrigen Professuren, wie insbesondere die für die genannten vier Litteraturen, zwei für Geschichte, zwei für Nationalökonomie, zwei für Staatsrecht und Handelsrecht, eine für Archäologie, gehören ausschließlich der sechsten Abtheilung an. Die ausgesetzten Geldmittel steigen auf eine

Summe von 166,000 Fr. jährlich, wozu für die ersten Ankäufe zur Gründung oder Erweiterung wissenschaftlicher und technischer Sammlungen sowie zur Ausrüstung der Laboratorien und Werkstätten ein besonderer Credit von 140,000 Fr. bewilligt wurde. Von jenen 166,000 Fr. sollen jährlich etwa 103,000 Fr. zur Besoldung der 32 Professoren verwendet werden, denen außerdem noch die Collegiengelder und der größte Theil der Schulgelder zufließen, und 12,000 Fr. für die Besoldung der Hülfslehrer. Der Bericht zum Budget sagt hier bei, daß die fixe Besoldung der verschiedenen Professoren sehr ungleich sein werde, indem in sehr zweckmäßiger Weise dem Bundesrath vorbehalten blieb, auf das Gutachten des Schulrathes die Besoldungen je nach der Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit für die einzelnen Lehrer festzusetzen. Eine Summe von 34,000 Fr. jährlich, zu der, wie man hofft, die Stadt Zürich auch fortan Beiträge leisten wird, wie sie es bisher für ihre wissenschaftlichen Anstalten gethan hat, soll für die Fortführung der wissenschaftlichen und technischen Anstalten der Schule ausgegeben werden. Solcher Sammlungen und Anstalten führt der Organisationsplan 19 auf, unter denen die Vorlagen- und Modellsammlungen, die Sammlungen von geometrischen und physikalischen Instrumenten, eine archäologische Sammlung, naturhistorische Sammlungen, Bibliotheken, drei Werkstätten und zwei Laboratorien erwähnt werden mögen.

Man sieht aus diesen Notizen, daß die neue schweizerische Anstalt sowohl mit Rücksicht auf die Menge der Lehrkräfte, als die Größe der Geldmittel, die ihr zu Gebote stehen, den bedeutendsten ähnlichen Instituten Deutschlands zur Seite gestellt werden kann. Ob sie einen ähnlichen Platz künftig auch im wissenschaftlichen, gewerblichen und socialen Leben einnehmen werde, hängt wohl vorzugsweise von der mehr oder minder glücklichen Wahl der wichtigsten Lehrer ab. Wir wissen aus zuverlässiger Quelle, daß durch den Vorstand des schweizerischen Schulrathes (der letztere besteht aus den HH. Dr. Kern, Präsident, Dr. Escher, Vicepräsident, Nationalrath Tourte von Genf, Professor Bernhard Studer von Bern und Dr. Steiger) bereits Schritte zur Gewinnung von ausgezeichneten Lehrkräften gethan worden sind, und daß nach verschiedenen Seiten Erkundigungen über tüchtige Lehrer eingezogen werden. Wenn es, wie wir hoffen dürfen, dem Schulrathe gelingt, für die bedeutendsten Stellen Männer zu gewinnen, welche theils ihrem Fache vollkommen gewachsen, theils die Schüler anzuregen und zu fesseln im Stande sein werden, so wird die Anstalt in Zukunft nicht ermangeln, auf die Lösung mancher Fragen von allgemein schweizerischem Interesse und auf die Gestaltung mancher schweizerischer Zustände, insbesondere auf unsere Gewerbsthätigkeit, von höchst beachtenswerthem Einflusse zu sein. Es sind dieß bloß Andeutungen, deren Zweck nur darin bestehen sollte, auf die Bedeutsamkeit der ersten gegenwärtig entstehenden eidgenössischen Lehranstalt hinzuweisen. Jetzt schon eine weitere Ausführung des nur Angedeuteten zu geben, wäre voreilig, und wird erst dann möglich sein, wenn einmal die Anstalt ihre Wirksamkeit begonnen haben wird. Ihre Eröffnung wird im October 1855, die Eröffnung eines Vorbereitungscurses schon nächstes Frühjahr erfolgen.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. Hefftter, Adj. am J. G. in Berlin, Der Christ und sein König. Schulrede am 15. Oct 1854. Zum Besten der innern Mission. Berlin, Schultze. 22 S.

C. 1. Dr M. Spieß, Deutsche Schulgrammatik für höhere Schulen. 1. Cursus, für einen einjähr. Unterr. in der untersten Classe. XII u. 66 S.

Dr Berlet, r. L. an der Realsch. in Annaberg, dess Werks zweiter Cursus, für den Unterr in mittl. Classen. VIII u. 83 S. Leipzig, Adler.

C. II *Bibliotheca scriptorum Graec. et Roman. Teubneriana:*

1. Apollodori Bibliotheca Ex rec. *Imm. Bekkeri* VIII u. 144 S. 9 Sgr.
2. M. Tullii Ciceronis scripta Recogn. *R. Klotz.* Partis IV vol. I. continens: Academ. ad M. Varronem lib. I et II, de finibus bon. et mal. libri V, Tuscul. disputat. libr. V. XXIV u. 408 S. 18 Sgr. Auch in 3 Abth. à $4^1/_2$, $7^1/_2$, 6 Sgr.
3. Q. Valerii Catulli Carmina. Recogn. *A. Rossbach.* XXII u. 76 S. $4^1/_2$ Sgr.
4. A. Persii Flacci Saturarum liber. Ex rec. *C. Fr. Hermanni.* XVI u. 22 S. 3 Sgr.

5. C. Plinii Secundi natur. historiæ libri XXXVII. recogn. atque indicibus instruxit *Lud. Janus*. Vol. I. lib. I—VI. XXXIII u. 261 S. 18 Sgr.
6. Publius Papinius Statius. Recogn. *G. Queck*. Tom. I. Silvæ. Achilleis. XXX u. 151 S. Tom. II. Thebais. XVI u. 274 S. 1 Thlr.
7. D. Junii Juvenalis Satir. libri V. Accedit Sulpiciæ Satira. Ex recogn. *C. Fr. Hermanni*. XXXII u. 118 S. 4½ Sgr. Leipzig, Teubner.

Neue Ausgaben griech. und röm. Classiker aus dem Verlag von B. Tauchnitz in Leipzig:

1. Demosthenis orationes ed *Imm Bekker* 3 vol. (6 Partes)
   Octavausgabe 1. Bd 1. u. 2. Abth XXXXII u. 306 S. 2. Bd. 1. u. 2. Abth. VIII u. 388 S. Compl. 1¾ Thlr.
   Taschenausg. 1. Bd. 1. u. 2. Abth. LI u. 380 S. 2. Bd. 1. u. 2. Abth. 486 S. Compl. 1¾ Thlr.
   Prachtausgabe 1. Bd. XLII u. 306 S. 2. Bd. VIII u. 388 S. Compl. 3¾ Thlr.
2. Homeri Opera. Edidit *G. Baeumlein*. I. Ilias. II. Odyssea.
   Octavausgabe I. XLII u. 446 S. 15 Sgr. II. VII u. 384 S. 12 Sgr.
   Prachtausg. I. XLII u. 446 S. 1¾ Thlr. II. VII u. 483 S. 1¼ Thlr.
   Taschenausg. I. XLII u. 518 S. 15 Sgr. II. VII u. 436 S. 12 Sgr.
   Auch getheilt ausgegeben.
3. Lysiæ orationes. Edid. *A. Westermann*.
   Octavausgabe 10 Sgr Prachtausg. 1 Thlr. XXXII u. 240 S.
   Taschenausg. XXXII u. 300 S. 10 Sgr.
4. Q. Horatii Flacci opera omn. Edid. *Godofr Stallbaum*.
   Octavausg. 9 Sgr. Prachtausg. 1 Thlr. LXXXIV u. 256 S.
   Taschenausg. 7½ Sgr. XCVI u. 280 S.
5. P. Vergilii Maronis opera. Edid. *H Paldamus*.
   Octavausg. 12 Sgr. Prachtausg. 1½ Thlr. XXVI u. 422 S.
   Taschenausg. 12 Sgr. XXVIII u. 516 S.

C. H. A. Roßbach und R. Westphal, Metrik der griech. Dramatiker und Lyriker nebst den begleitenden musischen Künsten. 1. Theil. Griechische Rhythmik von A. Roßbach. Leipzig, Teubner. XXV u. 238 S. 1¾ Thlr.

C. III. R. Dietsch, Grundriß der allg. Geschichte für die obern Gymnasialclassen. 1 Theil 116 S., 2. Theil 134 S., 3. Theil 158 S. Leipzig Teubner.

Dr. M. Spieß, o. L an der Realsch. in Annaberg, Weltgeschichte in Biographieen für höhere Schulen In drei concentrisch sich erweiternden Kreisen. 1. Cursus Für einen einjährigen Unterricht in der untersten Classe. XIX u. 256 S. Leipzig, Adler.

Dr. J. Beck, Geh. Hofrath, Leitf. beim ersten Unterr in der Geschichte, in vorzugsweise biogr. Behandlung, mit bes. Berücksichtigung der deutschen Geschichte. 8. Auflage. Karlsruhe, Braun. XIV u. 146 S.

Fr. Hahn, Der Fund von Lengerich im Kön. Hannover. Goldschmuck und röm. Münzen. Mit 2 Tafeln. Hannover, Hahn. 58 S.

C. V. K. Gruber, Dir. der h. B. in Ettenheim, Der Unterricht in der Planimetrie, Stereometrie und ebenen Trigonometrie. Zum Gebrauch an Gymn. und h. Bürgerschulen XVIII u. 406 S. Karlsruhe, Braun.

Derſ., Dasselbe Werk, für Schüler bearbeitet. X u. 209 S. Karlsruhe, Braun.

C. VII. K Bormann, Schulrath, Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Ein Lese- und Hülfsbuch zu den 16 Bildertafeln für den Anschauungsunterricht von C. Wilke. 3. verb. Aufl. Leipzig, Schultze. 92 S.

D. I. M v. Kalckſtein, Erinnerungen an England und Schottland. Berlin, Schneider. 282 S.

E. Dr. Menke, Geh Hofrath in Pyrmont, Drei Anforderungen an die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte. Hannover, Hahn. 16 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 3. März. 1855.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Prüfung der Schulamtscandidaten im Französischen und Englischen.] Der Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten hat mittelst Circularverfügung vom 11. August behufs der Vervollständigung des Reglements vom 20. April 1831 folgende Bestimmungen getroffen:

1. Von einem jeden Candidaten des höheren Schulamts, welcher im Französischen und Englischen oder in einer dieser beiden Sprachen unterrichten will, ist über ein angemessenes Thema eine schriftliche Arbeit zu verlangen, welche in französischer, beziehungsweise englischer Sprache abzufassen ist, und bei welcher es darauf ankommt, sowohl die wissenschaftliche Gesammtbildung des Candidaten als auch seine Kenntniß der betreffenden Litteratur und seine Fertigkeit im richtigen schriftlichen Ausdruck zu ermitteln; 2. die mündliche Prüfung ist darauf zu richten, ob der Candidat eine gute Aussprache, Sicherheit in der Grammatik und Metrik, übersichtliche Kenntniß von dem Entwickelungsgange der Sprache und ihrer Litteratur, Vertrautheit mit den Hauptwerken der hervorragendsten Schriftsteller und Geläufigkeit im mündlichen Ausdrucke besitze; so weit es erforderlich ist, um diese Geläufigkeit zu ermitteln, muß die mündliche Prüfung in französischer, beziehungsweise englischer Sprache abgehalten werden. 3. Wer den unter 1. und 2. gestellten Anforderungen vollständig entspricht, kann die Befähigung zum Unterrichte in den beiden oberen Classen der Gymnasien und der höheren Bürger- und Realschulen erhalten. Dagegen ist nur zum Unterrichte in den unteren und mittleren Classen die Befähigung zu ertheilen, wenn der Candidat eine im Ganzen fehlerlose Uebersetzung eines in Bezug auf Inhalt und Sprache nicht zu schwierigen Pensums aus dem Deutschen ins Französische, beziehungsweise Englische als schriftliche Prüfungsarbeit geliefert und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, daß er mit einer guten Aussprache und mit genauer Kenntniß der französischen, beziehungsweise englischen Elementargrammatik, Geläufigkeit in Uebersetzung und Erklärung vorgelegter Stücke aus classischen Dichtern oder Prosaikern, Bekanntschaft mit der Geschichte der betreffenden Litteratur und einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der französischen oder englischen Sprache verbindet. 4. Die Anstellung französischer und englischer Sprachmeister, welche der allgemein wissenschaftlichen und der nöthigen pädagogischen Bildung entbehren, liegt nicht im Interesse der Gymnasien und der höheren Bürger- und Realschulen. Es können indessen Fälle eintreten, wo sich Candidaten bloß zur Prüfung für den Unterricht im Französischen und Englischen bei der königlichen wissenschaftlichen Prüfungscommission melden. In solchen Fällen, welche

nur als Ausnahmen zu betrachten und zu behandeln sind, ist von den Candidaten zu fordern, daß sie außer der gründlichen und genauen Kenntniß der Sprache und Litteratur, für welche sie sich speciell prüfen lassen, auch noch so viel allgemeine Bildung und namentlich so viel lateinische, historische, geographische und philosophische Kenntnisse besitzen, als die Lehrer für die mittleren Classen eines Gymnasiums nachweisen müssen, weil sie ohne dieselbe schwerlich die nothwendige Achtung und Autorität bei den Schülern in den höheren Classen erlangen dürften. — Hinsichtlich der Meldung und Zulassung zu einer solchen Prüfung sind, wie für alle übrigen Candidaten des höheren Schulamts, die Bestimmungen in den §§ 6 und 7 des Reglements vom 20. April 1831 für maßgebend anzusehen.

— Die Provinzialschulcollegien beschäftigen sich mit der Frage, wie der classische Unterricht auf den Gymnasien zu heben sei. (C. B.)

— Die B. Z. meldet, daß die Unterrichtsbehörden beabsichtigen, sich eine Uebersicht der vorhandenen Lehrkräfte für den Religionsunterricht an den evangelischen Gymnasien zu verschaffen. Es werden zu diesem Behuf die Nachweisungen über die Qualificationen und anderweitigen Berechtigungen der den Religionsunterricht ertheilenden Lehrer eingefordert.

— Auf den Antrag des Ministers der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 19. Juli d. J., »daß, um dem in steter Zunahme begriffenen Mangel an evangelischen Predigtamtscandidaten und den daraus entstehenden Verlegenheiten für die Kirchenverwaltung vorzubeugen, den evangelischen Theologen eine bedingte Befreiung von der Erfüllung der Militärdienstpflicht in derselben Art, wie sie seit dem Jahre 1835 auf Grund des Staatsministerialbeschlusses vom 31. Juli 1835 für die katholischen Theologen besteht, gewährt werde«, hat das Staatsministerium unterm 15. September beschlossen:

daß die evangelischen Theologen bis zum Ablauf des 25. Lebensjahres von der Einstellung zum Militärdienst vorläufig zurückgestellt, und daß demnächst diejenigen, welche bis dahin die Prüfung pro licentia concionandi bestanden haben und unter die Zahl der zum Predigen berechtigten Candidaten aufgenommen worden sind, gänzlich von der Militärdienstpflicht befreit, diejenigen aber, welche die gedachte Prüfung nicht bestanden haben und unter die Zahl der zum Predigen berechtigten Candidaten nicht aufgenommen worden sind, der gedachten Begünstigung für verlustig erklärt und nachträglich zur Erfüllung ihrer Militärdienstpflicht herangezogen werden sollen.

Dieser Beschluß (dessen wir schon früher erwähnten) soll vom 1. Januar 1855 ab in Kraft treten, jedoch ebenfalls, wie der Ministerialbeschluß vom 31. Juli 1835, vorerst bloß fünf Jahre maßgebend sein.

— (Zahl der evangelischen Candidaten.) Eine durch den evangelischen Kirchenrath veranlaßte summarische Zusammenstellung der Candidaten der Theologie, welche in den verschiedenen Consistorialbezirken der preußischen Monarchie in den Jahren 1851 bis 1853 das Zeugniß der Wahlfähigkeit erhalten haben, so wie der Predigtamtscandidaten, welche in der gleichen Zeit ordinirt worden sind, ergibt folgende Zahlen. Das Zeugniß der Wahlfähigkeit erhielten in der

Provinz	1851	1852	1853	überhaupt
Preußen . .	9	12	14	34.
Brandenburg .	23	30	32	85.
Pommern . .	24	13	13	50.
Schlesien . .	16	15	11	42.
Uebertrag .	72	70	70	211.

Provinz	1851	1852	1853	überhaupt
Uebertrag .	72	70	70	211.
Posen . . .	2	5	11	18.
Sachsen . .	36	37	23	96.
Westphalen . .	3	8	7	18.
Rheinprovinz .	10	13	17	40.
Zusammen .	123	133	128	384.

Die Zahl der Predigtamtscandidaten, welche in den nämlichen Jahren ordinirt wurden, betrug in der

Provinz	1851	1852	1853	überhaupt
Preußen . .	15	24	32	70.
Brandenburg .	42	32	46	120.
Pommern . .	20	31	20	71.
Schlesien . .	20	25	48	93.
Posen . . .	7	13	15	35.
Sachsen . .	54	41	38	133.
Westphalen . .	7	8	12	27.
Rheinprovinz .	17	14	15	46.
Zusammen .	182	188	225	592.

Es sind also 592 Candidaten in diesen 3 Jahren ordinirt, und nur 384 wahlfähig geworden, also eine erhebliche Verringerung der Zahl der Candidaten eingetreten. Vorzugsweise betrifft die Abnahme Pommern und Sachsen, die Provinzen, in denen Sectirerei und Auflehnung gegen die unirte Landeskirche am schroffsten auftreten; der Zuwachs trifft die zum Theil oder überwiegend katholischen Provinzen.

— (Warnung in Betreff der Forstcarriere.) Unter den Mittheilungen des Schulprogramms für das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin findet sich auch eine Verfügung des Finanzministers v. Bodelschwingh in Betreff der Forstcarriere junger Leute, vom 19. September d. J., in der es heißt:

»Die Laufbahn für die königl. Oberförster- und höheren Forstdienststellen ist seit einigen Jahren von so vielen jungen Männern ergriffen worden, daß deren Zahl in offenbarem Mißverhältnisse zu den zu besetzenden Stellen steht. Obwohl hierauf schon vielfach aufmerksam gemacht worden, so dauert dieses Zuströmen doch immer noch fort. Es kommen jetzt jährlich drei Mal so viel Anwärter hinzu, als zur Anstellung gelangen; in der nur für das wirkliche Bedürfniß eingerichteten höheren Forstlehranstalt zu Neustadt-Eberswalde fehlt es an Raum für eine solche Menge Studirender und leidet auch der Unterricht durch Ueberfüllung, und noch sollen, wie verlautet, Schüler der zu den Abiturientenprüfungen berechtigten Lehranstalten in großer Zahl beabsichtigen, Forstwissenschaft zu studiren. Da die Anwärter in solcher Zahl ihr Fortkommen im Forstfache nicht finden können, es auch für die Verwaltung nicht ersprießlich ist, wenn die Stellen mit Anwärtern besetzt werden, die bereits zu weit im Lebensalter vorgerückt oder durch Bedrängniß und Sorge abgestumpft sind, so ist unabweisbar der weitern Ueberfüllung durchgreifend entgegenzuwirken. — Die Aussichten im Forstfache sind nicht allein zur Anstellung, sondern auch zu einer diätarischen Beschäftigung jetzt sehr ungünstig. Dabei ist nicht unbemerkt zu lassen, daß die Anwärter, welche von der Abiturientenprüfung ab bis zum Oberförsterexamen mindestens einer Zeit von 6 Jahren bedürfen, auch nachher lange noch aus eigenen Mitteln sich unterhalten und, bei der Unmöglichkeit eines Unterkommens für Alle, zuletzt vielleicht doch noch einen anderen Lebensweg einschlagen müssen.«

— Berlin. [Schulgottesdienste.] Nachdem von dem Schulcollegium der Provinz Brandenburg die Genehmigung zur Einrichtuug eines Schulgottesdienstes in der hiesigen St. Petrikirche ertheilt worden ist, hat die städtische Schuldeputation hieraus Veranlassung genommen, eine gleiche Einrichtung sämmtlichen Geistlichen unserer Stadt zu empfehlen, falls in ihren Parochieen nicht schon ein solcher Gottesdienst stattfindet. (P. C.)

— [Waisenhaus nach neuem System.] (Berl. Bl.) Bei dem Bau des neuen Waisenhauses am Rummelsburger See wird ein ganz neues System der Unterbringung der Kinder beobachtet werden, indem man dieselben nicht wie früher in ein einziges großes Gebäude kaserniren, sondern in verschiedene kleinere, vereinzelt gelegene Häuser unterbringen wird. Nach den nunmehr vollständig festgestellten Bauplänen wird unmittelbar am Rummelsburger See ein großartiges, mehrstöckiges Wirthschaftsgebäude errichtet werden Neben demselben werden sechs verschiedene, nach Schweizer Art gebaute, Landhäuser auf das umfangreiche Territorium vertheilt werden, von denen eines als Lazareth dient, die andern aber zur Aufnahme für je 40 Knaben verwendet werden. Ein höchst umfangreiches Areal an Garten- und Feldanlagen wird das ganze Etablissement umgeben und Gelegenheit darbieten, die Kinder mehr in ländlicher Weise zu erziehen.

— [Fortbildungsschulen.] Nachdem die Organisation der Provinzialgewerbeschulen in allen Theilen der Monarchie durchgeführt ist, tritt eine weitere Ausdehnung dieser Institute ins Leben. Es werden nämlich in Verbindung mit denselben Fortbildungsschulen für Handwerker eröffnet, welche als Vorbildungsanstalten für solche junge Handwerker dienen sollen, die keinen anderen als Elementarunterricht genossen haben und später in die Gewerbeschule eintreten wollen. Bei einzelnen der genannten Anstalten, wo Fortbildungsschulen nicht schon früher gesondert bestanden haben, sind solche zum Theil bereits eröffnet, zum Theil findet die Eröffnung im October statt. Die Unterrichtsgegenstände sind Rechnen, Geometrie, Naturlehre und Zeichnen. (C. B.)

— [Verein zur Bildung von Elementarlehrern ꝛc. unter den Juden.] Die Westph. Ztg. schreibt: »Eine der wohlthätigsten Anstalten ist der unter der Direction des Herrn Professors Dr. Haindorf stehende Verein für Westphalen und Rheinprovinz zur Bildung von Elementarlehrern und Beförderung von Handwerken und Künsten unter den Juden. Es ist jetzt nach einem Zeitraume von zwei Jahren der 20. Jahresbericht erschienen, und entnehmen wir aus demselben, daß die Mittel zur Anschaffung eines eigenen Schullocals gewachsen sind. Der größte Wohlthäter des Vereins, Rentner Marks in Hamm, der dem Institut ein Legat von 25,000 Thlrn. vermacht hat, ist gestorben. Neu aufgenommen sind 5 Schulamtspräparanden, 10 Candidaten sind geprüft, für wahlfähig erklärt und schon als Elementarlehrer angestellt; bis jetzt sind überhaupt schon im Institut 163 Candidaten ausgebildet; 13 Knaben sind neuerdings in die Lehre gegeben und dafür unterstützt, im Ganzen bis jetzt 291. — Die Einnahme in der Provinz Westphalen einschließlich des früheren Cassenbestandes beträgt 5315 Thlr. 5 Sgr. 1 Pf., die Ausgabe 3237 Thlr. 14 Sgr. 1 Pf., mithin Bestand 2077 Thlr. 21 Sgr., die Einnahme der Rheinprovinz nur 891 Thlr. 19 Sgr. 7 Pf., die Ausgabe aber 3138 Thlr. 24 Sgr. 1 Pf., also ein Vorschuß von 2247 Thlrn. 4 Sgr. 6 Pf., die Einnahme und Ausgabe beider Provinzen zusammen gibt einen Vorschuß von 169 Thlrn. 13 Sgr. 6 Pf. Es erhellt hieraus, wie schwach noch das Interesse für die Sache in der Rheinprovinz ist.«

— Halberstadt. Hier ist eine vorläufig auf 12 Zöglinge beschränkte Berg-

bauſchule ins Leben getreten. Die Gründung wurde höheren Orts genehmigt. Das neue Inſtitut ſoll vorzugsweiſe das Bedürfniß der Halberſtädter Gegend und ihrer zahlreichen Braunkohlengruben im Auge haben, denen es tüchtige Schachtmeiſter, Steiger u. ſ. w. liefern wird, und da dieſe Gruben theils dem Staate, theils Gewerkſchaften gehören, ſo werden die Koſten der Schule auch vom Staate und von den Gewerkſchaften gemeinſchaftlich zur Hälfte getragen. Ebenmäßig beſteht das Curatorium der Schule aus drei königlichen Beamten und drei von den Gewerkſchaften beſtimmten Mitgliedern.

— Berlin. Die Pr. C. ſchreibt: »Den Elementarſchulvorſtänden der Stadt Berlin iſt von der ſtädtiſchen Schuldeputation im Auftrage des königl. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg ein Exemplar der Schrift, welche unter dem Titel: »»Die drei preußiſchen Regulative vom 1., 2. und 3 October d. J.«« von dem Geheimenrath Stiehl im amtlichen Auftrage zuſammengeſtellt und zum Druck befördert iſt, mit der Veranlaſſung überſendet worden, dasſelbe den unter ihrer Aufſicht ſtehenden Schulen zu überweiſen. Zugleich werden die Vorſtände dieſer Schulen aufgefordert, den Dirigenten und Lehrern derſelben zu eröffnen, daß die in jener Schrift enthaltenen »»Grundzüge, betreffend die Einrichtung und den Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule«« , ſo weit ſie Charakter, Richtung und Weſen des Elementarunterrichts angeben, überall unverändert auch für die in mehrere neben einander ſtehende oder aufſteigende Claſſen getheilten Elementarſchulen ihre Anwendung finden und Grundlage und Anhalt für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectionspläne der letzteren bieten werden.«

— Breslau, 10. Januar. [Mittelſchulen nothwendig.] In dem den Stadtverordneten zum Jahresſchluß abgeſtatteten Bericht wird geſagt, das Schulweſen befinde ſich in ſehr günſtigen Verhältniſſen. Damit werden die ſämmtlichen Lehrer der höheren Unterrichtsanſtalten ſchwerlich einverſtanden ſein, welche ſeit Decennien an einer jährlich vermehrten Schülerzahl, wovon die Einkünfte dem Stadtſäckel zugute kommen, noch immer um den alten Lohn arbeiten. Leider iſt die Erledigung dieſer dringenden Angelegenheit auf unbeſtimmte Zeit ins neue Jahr herübergeſchleppt worden, weil die im angeblichen Intereſſe des Kleinbürgerſtandes ſich gerirende Oppoſition ſich gegen die mäßige Erhöhung des Schulgeldes von jährlich 12 Thlrn. auf 16 Thlr. ſträubt. Ein ſolcher Einwand hätte aber gar nicht erhoben werden können, wenn die Communalverwaltung ſich über das Bedürfniß von Mittelſchulen und deren Einrichtung zur gehörigen Zeit klar geworden wäre, anſtatt auch dieſes Project unerledigt auf die lange Bank zu ſchieben. Denn diejenigen Bürger, welche weder auf Freiſchule Anſpruch machen, noch den Mehrbetrag des Gymnaſialſchulgeldes bezahlen können, hätten dann mit vollem Recht einfach an die Mittelſchulen verwieſen werden dürfen. (N. P. Z.)

Halle. [A. H. Francke's Anweiſungen über Schuldiſciplin.] Das neueſte Programm, welches der Director des Pädagogiums und der Francke'ſchen Stiftungen in Halle, Dr. G. Kramer, veröffentlicht hat, bringt der pädagogiſchen Welt mehrere Gaben, für welche ihm dieſelbe gewiß zu lebhaftem Danke verpflichtet ſein wird. Den Schulnachrichten iſt zunächſt der Abdruck eines Vortrags über A. H. Francke, J. J. Rouſſeau und Peſtalozzi vorausgeſchickt, welchen der Verfaſſer im vorigen Winter im hieſigen evangeliſchen Verein gehalten hat, und deſſen weitere Verbreitung von vielen Seiten gewünſcht worden. Wir kommen auf dieſe höchſt intereſſante Rede noch beſonders zurück: für heute haben wir es mit einer zweiten Beigabe der Schulnachrichten zu thun, nämlich mit einer alten Inſtruction für die Handhabung

der Disciplin in dem Francke'schen Waisenhause, welche in den Acten desselben zwar ohne Francke's Unterschrift vorhanden ist, aber nach äußern und innern Kriterien von ihm herrührt. Dieselbe ist so bezeichnend für den in seiner schlichten christlichen Einfachheit, Klarheit und Tiefe so bewunderungswürdigen Geist des Halle'schen Glaubenshelden und enthält so wahrhaft goldene Regeln der Kindererziehung, daß wir vielen Pädagogen nicht nur, sondern auch Eltern und allen Freunden christlicher Kinderzucht einen Dienst zu erweisen glauben, wenn wir einige Züge aus dem Document hier mittheilen.

»Instruction für die Præceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beobachten«; so ist der Titel jener Anweisung, welche der Verfasser mit den Worten einleitet: »Christliche Zucht und Bestrafung der Boßheit an den Kindern ist in den Schulen sehr nothwendig und von Gott in seinem Wort auch ernstlich anbefohlen. Es ist aber dabei christlich, weißlich, klüglich und vorsichtig zu verfahren, damit man der Sachen, wie es oft geschieht, nicht zu viel, noch auch bisweilen nicht zu wenig thue. Daher sind nachfolgende Puncte unter andern wohl zu beachten.« Von diesen Puncten wollen wir hier wenigstens einige mittheilen.

»Vor allen Dingen«, heißt es da, »soll ein christlicher Præceptor Gott fleißig anrufen, daß Er ihm zu rechter Ausübung christlicher Zucht Gnade und Weisheit geben wolle.« — »Weil insgemein zu geschehen pfleget, daß die meisten Præceptores aus Mangel hinlänglicher Erfahrung und recht göttlicher Liebe das gute mehr durch scharfe äußerliche Zucht zu erzwingen, als ihre anvertrauten recht im Geiste der Liebe zu faßen, und mit Väterlicher Treue, Gedult und Langmüthigkeit ihre Hertzen zum Guten zu bringen und also nicht Zuchtmeister, sondern Väter zu sein suchen, wie denn sonderlich bei annoch jungen Jahren solcher Väterliche Sinn und wahre christliche Sanftmuth gar selten angetroffen wird; Als soll ein jeder Præceptor Gott inständig und demüthig insonderheit anflehen, daß er ihm einen solchen Vatersinn gegen die anvertrauete Jugend in sein Hertz geben, und alles ungebrochene Wesen und Härtigkeit von ihm nehmen wolle.« — »Es soll zwar ein Christlicher Præceptor mit väterlicher Zucht und christlicher Sorgfalt über die Seelen der anvertrauten Kinder wachen, und an Ermahnen und strafen nichts ermangeln lassen; jedoch soviel immer müglich ist, die Auferziehung nicht mit Strenge und Härtigkeit führen, noch dem Affect des Zorns dabey im geringsten indulgiren, sondern soll mit aller Sanftmuth und Süßigkeit suchen die Liebe Gottes in Christo Jesu ihnen vorzustellen, und also den Glauben in ihnen zu erwecken, und eine Lust und Liebe zum Worte Gottes, sammt einer kindlichen Furcht vor Gott in ihre Hertzen zu pflantzen.« — »Ein Præceptor soll auch nicht mürrisch noch unfreundlich, sondern als ein Vater liebreich, jedoch auch ernsthaftig gegen die anvertraute Jugend sich bezeugen und vielmehr durch solchen Weg, als durch Stürmen und Poltern die Kinder zur gehörigen Stille zu bringen trachten.« — »Wenn denn nun im Anfange der Stunde oder auch unter der Lection die Kinder unruhig sind, so muß ein Præceptor nicht laut ruffen und schreyen, auch nicht im Zorn sie zerschlagen, in Meinung die Kinder in Stille zu bringen, sondern er muß nur selbst stille sein. Denn je mehr er alsdann in die Kinder hineinschreyet: je unruhiger sind sie. Wenn aber der Præceptor stille ist und die Kinder in der Stille nur ansiehet, auch wohl sittsam saget: Ich höre noch ein Kind unruhig seyn und plaudern, ich will acht darauf haben und merken, welches es ist, so werden sie bald alle stille werden und ruhig sitzen; und alsdann kann er seine Information im Namen Gottes anfangen, oder darinnen fortfahren. Sobald er aber wieder eine Unruhe merket, muß er in der Lection gleich inne halten, und sich wieder stille umsehen, sobald wird es wiederum

ſtille werden, und er wird alſo nicht nöthig haben, Schläge zu geben.« — — »Es iſt auch kein Kind zu ſchlagen, man habe ihm denn ſein Verbrechen erſt vorgehalten und es deſſen auch überzeuget. Denn wenn man einem Kinde nicht deutlich ſaget, warum es ſoll geſtrafet werden, noch daſſelbe ſeiner Boßheit überzeuget iſt, und man ſchlägt es doch, ſo ſtehet es immer in dem Gedanken, man thue ihm Unrecht und wird dadurch nicht wenig erbittert.« — — —

»Um des Lernens willen und wenn ein Kind etwas nichts alsbald begreifen kann, ſoll es nicht ausgeſcholten oder geſchlagen werden, wohl aber um der Boßheit und ſonderlich um der Lügen und Dieberey willen. Gleichwie nun dieſes auf chriſtliche Art ernſtlich zu beſtrafen iſt, alſo ſoll hingegen ein Præceptor nicht ungeduldig noch zornig werden, wenn ein Kind wegen ſeines langſamen ingenii etwas bald nicht faſſen kan, ſondern er ſoll es in Sanftmuth und Gedult deſto fleißiger unterrichten und ihme eine Sache zu deſto beſſerer Faſſung etliche Mahl vorſagen. Wenn aber offenbare Faulheit und Unachtſamkeit ſich hervorthut, ſo iſt ſolches billig, jedoch chriſtlich und väterlich, erſt mit ernſthaften Worten und dann auch mit einigen Schlägen zu beſtrafen.« — »Am Sonntag und an den Feyertagen ſoll man auch kein Kind ſchlagen, ob es auch muthwillig geweſen, ſondern es nur merken und in der Woche die Boßheit vornehmen und beſtrafen.« — — »Wenn ein Præceptor ein Kind wegen ſeiner Boßheit beſtrafen will, muß er es nur ratione officii in Liebe und aus Mitleiden thun, auch wohl dem Kinde ſagen, wie ungern er daſſelbige ſtrafe, und wie er lieber die Ruthe oder den Stecken gar wegwerfen wolte, wenn es nur mit Worten ſich wolte ziehen laſſen, ja, daß er des Strafens gern gantz wolte entübrigt ſein, wenn es Gott nicht anders haben wolte. Aber weil Gott ausdrücklich befohlen und geſaget: »»Man muß dem Böſen wehren mit harter Strafe und mit ernſten Schlägen, die man fühlet««, ſo müße er auch nothwendig das Böſe ſtrafen, wenn er Gott nicht erzürnen, noch die Strafe Eli, der ſeiner Söhne Boßheit nicht ernſtlich genug geſtrafet, auf ſich laden wolle.«« — — — »Weil die Schulen ſein ſollen officinæ Spiritus S., Werkſtätten des heiligen Geiſtes, ſo ſollen billig alle Præceptores dahin trachten, daß ſie nicht nur ſelbſten ſeyn lebendige Tempel des heiligen Geiſtes, ſondern auch von ihnen alle Information und ſonderlich die chriſtliche disciplin und Zucht in der Heiligung und in der Kraft des heiligen Geiſtes verrichtet werden möge. Amen!«

Von demſelben Geiſte chriſtlichen Ernſtes in der Liebe und in der Furcht Gottes ſind die in einer zweiten Beilage des Programms enthaltenen Ermahnungen Francke's an die Lehrer durchweg erfüllt.

— Prüm, 12. Januar. [Ein kirchlicher Streit.] Die »D. Volksh.« bringt eine Reihe von Correſpondenzen über einen in Prüm ſtattgehabten Vorfall. Danach hat der katholiſche Pfarrer den Religionsunterricht am dortigen Progymnaſium verweigert, weil daſſelbe ungeachtet der überwiegend katholiſchen Bevölkerung einen paritätiſchen und nicht katholiſchen Charakter hat und ihm bei dem Lehrerperſonal nicht eine berathende Stimme zugetheilt worden iſt. Als ein neuer Pfarrer antrat, erſchien der Bürgermeiſter bei ihm und fragte ihn, ob er den Religionsunterricht ertheilen wolle, und als der Pfarrer erklärte, dazu nicht beauftragt zu ſein, erfolgte durch Polizeimannſchaft die Schließung des Pfarrhauſes, und der neue Pfarrer mußte eine Privatwohnung beziehen.

Mecklenburg. Schwerin, 18. Nov. [Schulgeſetz.] Dem Vernehmen nach wird dem Landtage ein neues Schulgeſetz von der Regierung vorgelegt werden, das weſentlich dahin gehen ſoll, auch die ritterſchaftlichen Schulen unter ſpecielle Aufſicht der Geiſtlichen zu ſtellen, ſo daß etwaige Differenzen zwiſchen Lehrern und Eltern der

Schulkinder oder deren Stellvertretern von ihnen vermittelt, die Verzeichniſſe der Schulverſäumniſſe aber von ihnen den ritterſchaftlichen Aemtern zur Vollſtreckung der geſetzlichen Strafen überwieſen werden.

Holſtein. [Realgymnaſium.] Die königliche Reſolution über die Errichtung eines Realgymnaſiums für Rendsburg iſt erfolgt und wird ſolches ſchon für das Winterhalbjahr ins Leben treten. Dadurch iſt gewiß einem immer fühlbarer gewordenen Bedürfniſſe des Herzogthums abgeholfen. Dieſes Gymnaſium wird zwölf ordentliche Lehrer und neun Schülerclaſſen erhalten. (A. M.)

Freie Städte. Hamburg, 6. Sept. [Das akademiſche Gymnaſium,] eine Art Selecta, die neben dem Johanneum (der eigentlichen Gelehrtenſchule) beſteht, heißt von nun an bloß »Gymnaſium« und wird auch Solchen, die ſich nicht den akademiſchen Studien widmen, fortan Gelegenheit zu höherer Ausbildung bieten. Das große Publicum, ſo wie auch Damen, haben übrigens bis jetzt ſchon mehrere öffentliche Vorleſungen der Profeſſoren des akademiſchen Gymnaſiums, beſonders die hiſtoriſchen des Profeſſors Wurm, beſucht; auch die Profeſſoren Wiebel (Naturwiſſenſchaften) und Peterſen (Alterthumskunde) halten nicht ſelten vor einem zahlreichen Auditorium Vorleſungen. Von nun an ſollen auch die polytechniſchen Studien gepflegt werden; doch wird an eine Vermehrung der Zahl der Profeſſoren fürs Erſte nicht gedacht, ſondern es werden nur auch andern Gelehrten, die gleichſam als Privatdocenten am Gymnaſium Vorleſungen halten wollen, die Wege dazu beſſer als bisher geebnet werden.

— Bremen. [Verhandlungen in Senat und Bürgerſchaft über das vorzeitige Verlaſſen der Handelsſchule.] Unterm 20. Oct. theilt der Senat ein Gutachten der Handelskammer mit, welche Behörde in Veranlaſſung eines Antrags der Schuldeputation aufgefordert worden war, darüber ihre Anſicht zu äußern: wie dem Uebelſtande abzuhelfen ſei, daß Zöglinge der Handelsſchule dieſe Anſtalt oft verlaſſen, ohne den ordnungsmäßigen Lehrcurſus abſolvirt und die gehörige Reife der Bildung für das Berufsleben erlangt zu haben? Die Handelskammer ſetzt darin aus einander, aus welchen Gründen ſie in dem Vorſchlag der Schuldeputation — den Geſchäftsherren die Pflicht aufzulegen, nur ſolche als Lehrlinge in ihr Geſchäft nehmen zu dürfen, welche ihnen zuvor durch ein Zeugniß des Vorſtehers nachgewieſen haben, daß ſie bis zum vollendeten 16. Lebensjahre eine Bremiſche oder eine auswärtige Schulanſtalt beſuchten — kein geeignetes Mittel zur Abhülfe des auch von ihr als ſolchen erkannten Uebelſtandes erblicken könne. »Sie erkennt es«, heißt es in dem Gutachten weiter, »als eine der weſentlichſten Aufgaben des Staats, für gute Bildungsanſtalten Sorge zu tragen und denſelben jede thunliche Förderung angedeihen zu laſſen; ſie erachtet es dringend erforderlich, daß die in ſolcher Hinſicht dargebotenen Mittel gewiſſenhaft benutzt und ſo die beabſichtigten Wohlthaten wirklich erreicht werden; allein ſie vermag nicht von der Ueberzeugung ſich zu trennen, daß lediglich das Vertrauen zu dem inneren Werthe und den Leiſtungen einer Schule darüber entſcheiden dürfe, ob und wie lange Kinder und Pflegebefohlene ihr angehören ſollen. Das in neuerer Zeit ſo lebhaft bethätigte Streben, dieſes Vertrauen der Handelsſchule zu gewinnen und fortwährend zu kräftigen, wird hoffentlich kein fruchtloſes ſein, und dann ohne Zweifel der Wunſch der Eltern, der Lehrherren und der Schüler ſich begegnen, die praktiſche Laufbahn möge erſt beſchritten werden, nachdem der Unterrichtscurſus ordnungsmäßig beendet und die gehörige Reife erlangt iſt. Die Handelskammer ſieht ſich außer Stande, zu beurtheilen, wiefern etwa einzelne Aenderungen in der Organiſation der Handelsſchule zweckmäßig eintreten. Auf die Erzielung eines gediegenen wiſſenſchaftlichen Sinnes und tüchtiger Kenntniſſe legt

ſie den gebührenden hohen Werth, ſie glaubt jedoch zugleich die offene Aeußerung ſich geſtatten zu dürfen, wie manche Erfahrungen darauf hinzudeuten ſcheinen, bei dem anerkennenswerthen Trachten nach einer möglichſt vielſeitigen Ausbildung werde dem nächſten Erforderniſſe einer ausreichenden Fertigkeit im Schönſchreiben und Rechnen, beſonders aber auch der Befriedigung des unabweislichen Bedürfniſſes, in der deutſchen Sprache richtig und mit einiger Gewandtheit ſich auszudrücken, vielleicht die nöthige Zeit und Beachtung entzogen. Sie beehrt ſich, dem Senate ſchließlich anzuzeigen, daß ſie, die Nachtheile eines zu frühzeitigen Verlaſſens der Schulanſtalten vollkommen würdigend, ſich veranlaßt geſehen hat, die Mitglieder der Kaufmannſchaft, wie das Publicum überhaupt, dringend aufzufordern, zur Beſeitigung des Mißbrauchs nach allen Kräften beitragen zu wollen.« Der Senat ſpricht in ſeiner Mittheilung die Erwartung aus, daß dieſer Aufforderung von den Geſchäftsprincipalen werde Genüge geleiſtet werden. »Dieſer Verſuch« — bemerkte er — »könnte beſonders dann gelingen, wenn eine bedeutende Anzahl von Geſchäftsherren ſich zu einem gleichen von ihnen in fraglicher Beziehung zu beobachtenden Verfahren in zweckmäßiger Weiſe vereinigen würde; dazu mitzuwirken, wird von Seiten des Senats dringend der Handelskammer empfohlen werden. Sollte indeß dieſe Erwartung ſich nicht erfüllen, ſo würde der Senat es für ſeine nicht abzuweiſende Pflicht erachten müſſen, auf den Gegenſtand zurückzukommen und die ernſtlichſte Prüfung der Frage, ob und wie im Wege der Geſetzgebung hier Abhülfe zu ſchaffen ſei, zu veranlaſſen.« — Auf die Mittheilung des Senats erwiederte die Bürgerſchaft das Folgende: »Die Bürgerſchaft erklärt ſich zunächſt mit dem Inhalt des von der Handelskammer erſtatteten Gutachtens einverſtanden und wünſcht dem von derſelben gethanen Schritte zur Abſtellung des Uebels eines zu frühen Verlaſſens der Handelsſchule einen nachhaltigen Erfolg. Was ſodann das vom Senate unterm 20. October Angeführte betrifft, ſo hält die Bürgerſchaft die Anwendung geſetzlicher Maßregeln ſelbſt dann nicht für gerechtfertigt, wenn jene Schritte ein befriedigendes Reſultat nicht ergeben ſollten. In der Beſchränkung der Kaufleute ſowohl, nicht mehr ſelbſt beurtheilen zu dürfen, welche Kenntniſſe für ihr Geſchäft bei einem Lehrling erforderlich ſind, als in der beabſichtigten Ausdehnung eines Schulzwangs bis auf das 16. Lebensjahr für die Handelsſchule, wie er in den Volksſchulen nicht ſtattfindet, erkennt die Bürgerſchaft eine bedenkliche Beeinträchtigung von Privatrechten. Nicht minder erachtet ſie es der Würde einer öffentlichen Lehranſtalt für unangemeſſen, ſo auch dem Gedeihen derſelben nachtheilig, wenn ihre Lehrzimmer durch Zwangsmaßregeln gefüllt werden ſollen. Endlich darf die Bürgerſchaft nicht unerwähnt laſſen, daß eine geſetzliche Maßregel in dem von der Deputation und dem Senat angedeutetem Sinne den Söhnen weniger bemittelter Eltern, für welche die Schulbildung in der ihnen zugänglichen Lehranſtalt mit dem 14. oder 15. Lebensjahr ſich abſchließt, mit großer Härte den Weg zum Kaufmannsſtande verſperren würde. Aus dieſen Gründen iſt die Bürgerſchaft überzeugt, daß die Frage, wie der Handelsſchule ein befriedigender Standpunct im allgemeinen Vertrauen zu ſichern ſei, eher auf jedem andern Wege als dem der Geſetzgebung ihre Löſung zu ſuchen habe.«

Bei Entgegennahme des Gutachtens der Handelskammer über das zu frühzeitige Abgehen der Schüler von der Handelsſchule hatte die Bürgerſchaft ſich darauf beſchränkt, dem Senat für die Mittheilung dieſes Gutachtens ihren Dank auszuſprechen. Hierüber äußert ſich am 13. November der Senat wie folgt: »Da die Bürgerſchaft in Betreff des in dieſem Bericht geſchilderten Uebelſtandes, daß die Schüler der Handelsſchule vor erlangter Reife ihrer geiſtigen Ausbildung dieſe Schulanſtalt zu verlaſſen pflegen, ihre Erklärung bis nach Vernehmung einer gutachtlichen Anſicht der Handels-

kammer ausgesetzt hat, dieses Gutachten aber jetzt vorliegt, so sieht der Senat nunmehr ihren weiteren Aeußerungen über diesen Gegenstand mit Rücksicht auf das von ihm deßhalb Angeführte entgegen.« — In Erwiederung auf den Beschluß der Bürgerschaft vom 22. November, wo sie den Vorschlag der Schuldeputation zur Beseitigung des Uebelstandes eines zu frühen Abgehens der Schüler von der Handelsschule zurückweist, hebt der Senat hervor, »daß augenscheinlich nicht bloß die äußere Unzuträglichkeit des zu frühen Verlassens der Handelsschule, sondern vornehmlich ein darin sich offenbarendes, tiefer liegendes und weit über den Kreis dieser Schule hinausgehendes Uebel hat angedeutet werden sollen, zu dessen Beseitigung nöthigenfalls auch gesetzliche Maßregeln nicht ausgeschlossen sein können; — daß also gewiß nicht darum es sich handeln kann, solche Maßregeln im untergeordneten Interesse jener einzelnen Schule oder gar zur Füllung ihrer Lehrzimmer hervorzurufen. Vielmehr ist die Absicht, im Kreise unserer gesammten für den Kaufmannsstand bestimmten Schuljugend dem vorzeitigen Drange zum Antritt ihrer geschäftlichen Laufbahn engegenzutreten, also zu ihrem eigenen wie zum allgemeinen Besten einer sich kundgebenden Vernachlässigung der für ihre künftige Lebensstellung erforderlichen und dem Ansehen ihres Standes entsprechenden Vorbildung Einhalt zu thun; — und wäre jedenfalls, wenn zur Erreichung dieses höheren Zweckes zuletzt nichts anderes übrig bliebe, als Abhülfe im Wege der Gesetzgebung zu suchen, damit nur das Interesse unseres Gemeinwesens an Beseitigung des Uebels, so wie die Sorge dargelegt, welche ein Handelsstaat wie Bremen der Erhaltung einer guten Grundlage für die ihm unentbehrliche Intelligenz der in Frage stehenden Berufsstände zu widmen so berechtigt als verpflichtet erschien. Der Senat«, heißt es weiter, »wird daher pflichtgemäß nicht unterlassen dürfen, die Sache im Auge zu behalten und später, so weit es ungeachtet bis dahin einer genügenden Abhülfe gewidmeter Bemühungen sich noch nöthig zeigen sollte, von neuem zu einer sorgfältigen Prüfung der in seiner Aeußerung vom 20. October 1854 gestellten Frage dringend aufzufordern.« (W. Z.)

Bayern. Herrieden, in Mittelfranken, 25. September. [Das Institut der Armenschulschwestern.] Vor 21 Jahren wurde in Neunburg v. W., einem Städtchen der Oberpfalz, ein religiöser Verein zur Erziehung der weiblichen Jugend besonders für kleinere Städte und Landpfarreien durch zwei Männer gegründet, welche klar erkannten, was nothwendig ist, um eine neue bessere Generation zu erziehen, eine neue bessere Zeit heraufzuführen. Diese Männer waren der im Rufe der Heiligkeit am 8. März 1833 verstorbene, zum Bischofe von Regensburg designirte dortige Weihbischof Georg Michael Wittmann und dessen Freund Franz Sebastian Job, k. k. Hofcaplan und Beichtvater Ihrer Majestät der Kaiserin Caroline von Oesterreich, der von Neunburg v. W. gebürtig und vormals præfectus stud. in Regensburg war. Job hatte viele Jahre hindurch Alles, was er von seinem Einkommen erübrigen konnte, gesammelt, um vorerst in seiner Vaterstadt eine Mädchenschule zu gründen, die von einem religiösen Vereine besorgt wird, und sterbend empfahl der hochselige Bischof Wittmann die Ausführung ihres gemeinsam bereiften Entschlusses. Wie alles Große klein beginnt und der große Senfbaum, der seine Aeste weithin erstreckt, aus einem winzigen Körnlein hervorwächst: so wuchs das Institut der »armen Schulschwestern« — so nannten die Stifter den neuen religiösen Verein — unter gar vielen Stürmen und Leiden (auch Job starb schon am 13. Februar 1834) so, daß das Mutterhaus der armen Schulschwestern nach München verlegt werden mußte. Nach dem Schematismus der Münchener Diöcese pro 1854 ist der Personalstand der Schulschwestern folgender: In 65 Häusern befinden sich 284 Schwestern und 88 Ordenscandidatinnen. Von diesen 65 Häusern liegen 51

in Bayern, während 3 in Preußen und 11 in Nordamerika sich befinden. Unterricht nicht bloß in den für die Elementarschule vorgeschriebenen Gegenständen, sondern auch in standesmäßigen Handarbeiten, Bildung der jugendlichen Herzen zu lebendiger Gottesfurcht und zu einem wahrhaft christlichen Leben, Erziehung im wahren und ganzen Sinne des Wortes: dieß ist die Aufgabe der armen Schulschwestern der Schule gegenüber, und sie haben auch, wohin sie immer bisher berufen wurden, diese Aufgabe vollkommen gelöst. (N. M. Z.)

— München, 20. Nov. [Die Lehrerbildung.] Kammer der Abgeordneten, 20ste Sitzung. Berathung eines theilweise von dem Abgeordneten Fürsten Wallerstein angeeigneten Antrags der Schullehrer des Landgerichts Seßlach, »Verbesserung ihrer Lage betreffend«. Der zweite Ausschuß der Kammer erklärt die erste Bitte der Lehrer als erledigt durch die inzwischen ertheilten Theuerungszulagen, und hofft hiebei, daß, wenn noch ferner, wie es scheine, solche Zulagen nothwendig sein werden, auch der noch immer sehr gering dotirte Stand der Volksschullehrer nicht werde vergessen werden. In Betreff der zweiten Bitte aber — »die Staatsregierung zu ersuchen, das von beiden Kammern erbetene Gesetz über vollständige Regelung der Verhältnisse der Schullehrer und der dabei einschlagenden finanziellen Beziehungen dem Landtag in Verbindung mit dem Budget der siebenten Finanzperiode vorzulegen« — beantragt der Ausschuß Ueberweisung derselben, zur allenfallsigen Würdigung bei einem zukünftigen Gesetze über das Volksschulwesen, an das Cultusministerium. Es entspann sich hierüber eine kurze Debatte. Abg. Fürst Wallerstein erklärte sich mit dem Ausschusse nur dann einverstanden, wenn es dessen Absicht sei, daß das Gesetz über die Volksschullehrer in Verbindung mit dem nächsten Budget vorgelegt werden solle, damit die nothwendige Verbesserung der Verhältnisse der Lehrer nicht auf weitere sechs Jahre, bis zu dem nachfolgenden Budget, vertagt werde. Es könne dieß auch unabhängig von dem verlangten Unterrichtsgesetze geschehen, denn nach einem solchen habe er unter den jetzigen Verhältnissen keine Sehnsucht, wohl aber halte er für nothwendig, daß für die äußern Verhältnisse der Lehrer schon jetzt besser gesorgt werde. Im Uebrigen behalte er sich vor, über diesen Gegenstand einen besondern Antrag einzureichen. Abg. Prof. Dr. Sepp theilt die Ansicht des Vorredners, daß alsbald für die Verhältnisse der Lehrer gesorgt werden müsse; erklärt sich hiebei gegen die Ausbildung der Lehrer, wie sie jetzt geschehe, da durch dieselbe der Volksschullehrer in einer Weise herangebildet werde, daß er weit größere Ansprüche machen müsse, als man ihm gewähren könne. Der Redner ist der Ansicht, daß man von dem Lehrer weit mehr Kenntnisse verlange, als nothwendig erscheine, und wendet hiebei, unter Heiterkeit der Kammer, in travestirender Weise den Monolog Fausts an: »habe nun, ach, Philosophie, Juristerie und Medicin ꝛc.« bis »da stehe ich nun, ich armer Thor, und bin noch ärmer als zuvor.« — Redner meint: die Bauernjungen würden allzu unnöthiger Weise mit den »Fürwörtern« und »Bindewörtern« geplagt; wenn wie ehemals ein Schullehrer lesen, schreiben und rechnen könne, so sei das am Ende genügend, dieses aber würden auch die armen Schulbrüder leisten und dabei an die Gemeinden weit geringere Ansprüche machen als die hochgebildeten Lehrer; er stelle daher auch den Antrag auf Einführung der armen Schulbrüder — welchem Antrage indessen, nach des Hrn. Präsidenten Bemerkung, nicht sofort Folge gegeben werden konnte, da er als ein selbstständiger Antrag, nicht als eine Modification des zur Berathung vorliegenden erscheine, und daher erst dem Petitionsausschusse zugewiesen werden müsse. Abg. Schnitzlein erklärt sich ebenfalls mit der Ansicht des Fürsten Wallerstein einverstanden; es sei übrigens von der Regierung bereits viel für die Unterstützung der Lehrer und Besserung ihrer Verhältnisse geschehen,

nur scheine nicht immer die Vertheilung auf ganz entsprechende Weise zu geschehen. Die Ansicht, daß dem Lehrer zu viele Kenntnisse beigebracht würden, theilt der Redner nicht; es könne keineswegs genügen, wenn die Lehrer nur lesen, schreiben und rechnen können; eine weitere Ausbildung derselben, wie sie in unsern Seminarien erfolge, erscheine nicht so gefahrvoll, wie Hr. Sepp glaube. Abgeordneter Fürst Wallerstein, sich der Ansicht Schnitzleins anschließend, weist darauf hin, daß gerade in denjenigen Ländern, deren praktische Bildung Dr. Sepp so bewundere (England ꝛc.), für den Volksunterricht sehr viel in neuerer Zeit geschehe. Die praktische Bildung habe nicht an dem Mangel an Schulen, sondern in den politischen Institutionen, in der freien Presse, in der unmittelbaren Betheiligung an den großen Fragen des Tags, in der Schule des Lebens, ihren Grund; auf eine solche Grundlage hin würde auch bei uns praktische Bildung entstehen. Abgeordneter Prof. Herrmann, indem er zugibt, daß ein Lehrer mehr wissen müsse, als er zu lehren habe, da er sonst nichts Gedeihliches leisten könne, ist dennoch mit der Lehrmethode unserer Seminarien nicht einverstanden, und zwar sei er dieß nicht erst jetzt, sondern schon in einer von ihm 1826 erschienenen Schrift gewesen; man lehre in den Seminarien zwar nicht zu viel, wohl aber zu vielerlei, wodurch in der Regel Ungründlichkeit entstehe; Vereinfachung der Lehrmethode erscheine daher dringend wünschenswerth. Die dann erfolgte Abstimmung ergab die Annahme des oben erwähnten Antrags des Ausschusses.

Oesterreich Wien, 1. Nov. [Erlaß wider den Rationalismus.] Die Bevölkerung des magyarischen Kronlandes und der ihm ehemals angehörigen Landestheile ist bekanntlich großentheils protestantischer Religion. Das Unterrichtsministerium hat unterm 20. September an sämmtliche ungarische Statthaltereiabtheilungen, an die Staathalterei von Temesvar und an das siebenbürgische Civil- und Militärgouvernement einen Erlaß abgehen lassen, welchem die »A. Z.« folgende Stelle entnimmt:

»Ich bin in Kenntniß gesetzt worden, daß an ... Elementarschulen eine in Dobschau veranstaltete Auflage der beiden ersten Curse der christlichen Religionslehre in Sätzen, Bibelsprüchen u. s. w. von M. Chr. Fr. L. Simon als Lehrbuch für den Religionsunterricht benützt werde. Beide Curse sind ganz rationalistisch gehalten, indem sie die wesentlichen Lehren des evangelischen Bekenntnisses entweder ganz umgehen oder in einem von den Bekenntnißschriften ganz abweichenden Sinne darstellen. In Erwägung, daß die Verbreitung rationalistischer Lehren in Schulen nicht nur die Grundlage der Religion untergräbt, sondern auch vom Standpuncte des Staates, welcher nur die gesetzlich anerkannten Religionsbekenntnisse als berufen und berechtigt ansehen kann, ihre Lehren in dem Unterricht und der Erziehung geltend zu machen, vollkommen unstatthaft ist, wird die k. k. Statthalterei ... beauftragt, die geeigneten Vorkehrungen zu treffen, daß die fraglichen Religionsbücher in allen evangelischen Schulen, wo sie vorkommen, außer Gebrauch gesetzt und durch solche, die dem Bekenntnisse der evangelischen Kirche entsprechen, ersetzt werden.«

— [Ueber die Entwickelung des Volksschulwesens] schreibt man der D. A. Z. aus Oesterreich, 4. December: »Während die neuen Regulative anderer Staaten über das Volksschulwesen den Unterricht in den Realien wesentlich beschränken, eine entwickelnde Katechetik mit dem Namen Formalismus brandmarken und selbstständige Denk- und Sprechübungen ganz und gar aus dem Bereich des Volksschulunterrichts ausschließen, macht unsere Regierung das Princip der rationellen Pädagogik entschieden zu dem ihrigen und bekundet dieß in den verschiedensten Erlassen des Unterrichtsministeriums. Insbesondere wird den in dieser Beziehung vernachlässigten

Kronländern die angelegentlichſte Fürſorge gewidmet. So machte der Oberſchulinſpector Haas auf ſeiner jüngſten Viſitationsreiſe in Ungarn die Lehrer mit der beſſern Methode des Elementarunterrichts bekannt und lehrte ſie die Anwendung der Formenlehre, der Denk- und Sprechübungen. Daneben ſucht die Regierung denjenigen Diſtricten, welche bisher der Wohlthat des Unterrichts faſt ganz entbehrten, denſelben in der umfänglichſten Weiſe dadurch zugängig zu machen, daß ſie entweder neue Schulen errichtet oder die benachbarten Städte zur Aufnahme der Kinder aus den nächſtgelegenen Orten in ihre Schulen verpflichtet. Dieß geſchah kürzlich ebenfalls in Ungarn in der ſogenannten Tanyas, wo bisher in den Meierhöfen an 2000 Kinder ohne geiſtige Pflege aufwuchſen Es iſt nunmehr in vollem Umfange für ſie geſorgt.« Dazu können wir nur ſagen, daß wir in Preußen uns doch wieder einen Schritt vor Oeſterreich voraushalten, in Betreff der Volksſchulen genau, wie in Betreff der Gymnaſien. Was bei uns abgethan und verbraucht iſt, kommt in Oeſterreich erſt zur Entfaltung.

— [Die definitive Organiſation der Gymnaſien.] Wien, 23. Dec. Durch ein allerhöchſtes Handſchreiben * vom 9. December, welches die definitive Organiſation der öſterreichiſchen Staatsgymnaſien enthält, iſt ein wichtiger Schritt vorwärts gethan in dem innern Aufbau des neuen Oeſterreich. Das Handſchreiben hat die neue Gymnaſialordnung, die ſeit wenigen Jahren beſtand, mit jenen Veränderungen, welche von Seite des Unterrichtsminiſteriums vorgeſchlagen worden waren, definitiv genehmigt. Die heutige Wiener Zeitung bringt in einem Miniſterialerlaß den Wortlaut der Verordnung, welche unter allen Freunden der Reorganiſation des einheitlichen Staates, wie ſie dem Geiſte des Monarchen vorſchwebt, unverholene Freude hervorgerufen hat. Unter allen Gebildeten und Wohldenkenden wird die Ueberzeugung von Tag zu Tag kräftiger, daß die Macht Oeſterreichs in der Zukunft nur dann wahrhaft begründet werden könne, wenn es rückſichtslos und nur von großen Geſichtspuncten ausgehend in die Reihe der Culturſtaaten eintritt. Selbſt die Ausbeute und der Gebrauch ſeiner ungeheuern materiellen Mittel iſt nur möglich, wenn der Druck gehoben wird, der von ehemals her auf die Geiſter Oeſterreichs wirkt. Aber eine Cultur ſchafft man nicht mit einem Schlage, und die Bildung wächst nicht über Nacht. Rußland allein hat den Verſuch gemacht, eine Ariſtokratie einzelner Geiſter hervorzubilden und die Maſſen mit ewiger Nacht zu umhüllen, und dieſer Verſuch, wie rächt er ſich nach allen Seiten in dem gegenwärtigen Kampfe! Oeſterreich konnte ſich auf ein ſolches Erziehungsſyſtem nicht einlaſſen. Oeſterreich braucht nicht bloß eine tief gebildete, ſondern auch eine zahlreiche Intelligenz. Ueberall, wohin wir blicken, im Militärſtand, im Lehr- und Beamtenſtand, in allen Zweigen des induſtriellen Lebens macht ſich das Bedürfniß nicht bloß nach erhöhter, ſondern auch nach vermehrter Intelligenz geltend. Für die Heranbildung derſelben mußte in reicherem Maße geſorgt werden, als es früher der Fall war. Die alten Zuſtände, die alten Unterrichtsanſtalten ſind unhaltbar geworden. Der Geiſt der Zeit hat ſich mächtiger erwieſen als die Beſtrebungen, den Verbeſſerungen im öſterreichiſchen Unterrichtsweſen hemmend entgegenzutreten und dem alten, Geiſt und Sitte verderbenden Schlendrian Thor und Thüre zu öffnen. Während der letzten fünf Jahre iſt ſehr viel geſchehen, um den Unterricht auf eine ſolidere Baſis zu ſtellen. Für die Bildung der Lehrer iſt in großem Maßſtabe geſorgt worden. Wenn in dieſem Geiſte fortgeſchritten wird, ſo wird in wenigen Jahrzehnten der Lehrerſtand Oeſterreichs dem außeröſterreichiſchen weder an Gründlichkeit der Bildung, noch an

---

* Den Wortlaut desſelben bringen wir im nächſten Heft.

Ernſt der Geſinnung, noch an würdiger Stellung im Leben nachſtehen. In frühern Zeiten bildete ſich bei uns der Lehrer auf eigene Fauſt, er war Autodidakt im guten und ſchlechten Sinne des Wortes. Nicht ſelten war eine Lehrerſtelle die Belohnung für entſprechende Dienſte als Hofmeiſter bei einem Cavalier. Jetzt ſorgen hiſtoriſch-philologiſche Seminare, phyſikaliſche Inſtitute, praktiſche Uebungen des Unterrichts in der Naturgeſchichte u. dgl. m. für eine regelmäßige Bildung der Lehrer. Die Unterſtützung von Candidaten des Lehramts aus öffentlichen Fonds iſt eine namhafte und zeugt von dem ernſten Beſtreben der Staatsverwaltung, den Lehrerſtand zu heben. Es ſind ſtrenge Lehramtsprüfungen eingeführt, in denen beſtimmte, nicht übertriebene Forderungen geſtellt ſind. Es wird denſelben von einer immer größeren Zahl genügt. Die Zahl der nothgedrungen als Suppleanten verwendeten Lehrer iſt in ſteter Abnahme. Man hat ſich überzeugt, daß nur dann die Zeit nicht vergeudet und überall das rechte Maß im Unterricht eingehalten wird, wenn die Durchbildung des Lehrers eine wiſſenſchaftliche iſt. Möchte auch den Lehrern überall die entſprechende würdige Behandlung zu Theil werden! Während derſelben letzten fünf Jahre ſind eine Reihe von Gymnaſien durch den Staat übernommen worden, wie das akademiſche Gymnaſium in Wien, die Gymnaſien zu Preßburg, Ofen, Leutſchau und Kaſchau in Ungarn und das katholiſche Gymnaſium in Hermannſtadt. Staatszuſchüſſe wurden dem evangeliſchen Gymnaſium zu Teſchen und dem griechiſch-unirten in Belényes zu Theil. Die Uebernahme ſolcher Gymnaſien kommt finanziell der Gründung eines neuen Gymnaſiums gleich. Für die evangeliſchen und griechiſch-nicht-unirten Bewohner muß allerdings noch Vieles geſchehen von Seite des Staats ſowohl als auch von Seite der Gemeinden, um den Bedürfniſſen der Cultur und den Anforderungen der Gerechtigkeit zu entſprechen. In demſelben Zeitraum iſt rüſtig an der Herbeiſchaffung entſprechender Lehrbücher gearbeitet worden. Was waren das für Gymnaſialzuſtände, wo die institutio ad eloquentiam herrſchte, in der brevis grammatica græca der griechiſche Sprachunterricht ertheilt wurde, und eine alte Sprache, die griechiſche nämlich, in barbariſchem Jeſuitenlatein gelehrt wurde! Homer, Sophokles und Plato, dafür war geſorgt, konnten dem Geiſte der Jugend nicht verſtändlich werden. Die deutſche Sprache wurde, um den hergebrachten Kanzleiſtyl ja nicht zu verderben, im Gymnaſium gar nicht gelehrt und in den oberen Gymnaſialclaſſen der Jugend eine deutſche Anthologie in die Hand gegeben, womit der ganzen deutſchen Litteratur Hohn geſprochen wurde. Wie erſt war für die Bedürfniſſe der anderen Nationen geſorgt! Mißliebige Urtheile im In- und Auslande wußte die Cenſur abzulehnen, und mehr noch als ſie der Schulbücherverſchleiß. Dieſem Inſtitut verdankte man es, daß die Lehrbücher im Ausland nicht bekannt wurden. Wie anders iſt es jetzt, wie haben ſich die Zuſtände gebeſſert, ſeitdem Privilegium und Zwang der Schulbücher aufgehoben worden iſt! Unter den vielen Lehrbüchern, die jetzt entſtanden ſind, gibt es manche ſehr gute, man kann ſagen vortreffliche; einige ſind auch außerhalb Oeſterreich ſchon in Gebrauch gekommen. Schon die Bethätigung des Lehrſtandes an dieſen Arbeiten ſelbſt iſt eine Förderung für die Schule. Auch die ſtatiſtiſchen Ziffern ſprechen nach den gemachten Erfahrungen für den neuen Gymnaſialplan. In den Jahren 1845 — 1847 ſind von den in die philoſophiſchen Curſe ausgetretenen Schülern nach zwei Jahren 42 Procent in die Facultätsſtudien übergegangen. Bereits vor einem Jahre — und ſeitdem iſt das Verhältniß noch günſtiger — ſtellte es ſich in den deutſch-ſlaviſchen Ländern ſo, daß von den in die ſiebente Claſſe (ehemaligen erſten philoſophiſchen Jahrgang) eingetretenen nach zwei Jahren 52 Procent die Maturitätsprüfung beſtanden. In jene 42 Procent ſind die Theologen eingerechnet, in dieſen 52 Procent ſind die ohne Maturitätsprüfung bloß mit genügendem Claſſen-

zeugniß zur Theologie übergehenden nicht enthalten. Durch das Allerhöchste Handschreiben vom 9. December sind im Wesentlichen die provisorischen Institutionen definitiv geworden. Die Schwankung und die Unsicherheit in diesem wichtigen Zweige des Unterrichts hat endlich aufgehört. Der Lehrerstand hat eine beruhigende Aussicht in die Zukunft und kann sich ungehindert seinem Berufe widmen. Wahr ist es, die Cavaliers und Hofrathssöhnchen werden in den Gymnasien etwas mehr lernen müssen als früher, die Bildung und Erziehung in den höhern Ständen wird mit der Zeit eine ernsthaftere Physiognomie annehmen müssen. Der Tanzboden und der Salon wird von der zarten Jugend nicht so häufig frequentirt werden können, und die Klagen mancher Mütter werden nach dieser Seite hin nicht ungerechtfertigt erscheinen. Aber der Patriot und der Staatsmann werden sich freuen, daß für eine ernstere gründlichere Bildung als in den alten Zeiten privilegirter Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit gesorgt wird.

— Wien, Ende December. Das allerhöchste Handschreiben vom 9. December über die Gymnasialreform genehmigt die Vereinigung der ehemaligen philosophischen Curse mit dem Gymnasium, die Beibehaltung der achtjährigen Gymnasien in der eingeführten Lehrmethode und der gegenwärtigen Einrichtung derselben überhaupt, insofern nicht Aenderungen durch die nachfolgenden drei in dem allerhöchsten Handschreiben erwähnten Bestimmungen hervorgerufen werden. Diese drei Puncte sind folgende: 1. Der Ausbildung der Schüler im Latein ist eine besondere Sorgfalt zuzuwenden, und die philosophische Propädeutik, Logik und Psychologie im größten Umfang zu betreiben. 2. Der Unterricht ist zunächst in der den Schülern bekanntesten Sprache zu ertheilen. Wo die deutsche Sprache hienach nicht ausschließliche Unterrichtssprache sein kann, sind in den obern Classen einige Gegenstände in deutscher Sprache zu lehren, mit einziger Ausnahme des lombardisch-venetianischen Königreichs. Aber auch in diesem Kronland ist die deutsche Sprache obligater Lehrgegenstand. 3. Im Jahr 1858 ist eine Commission zusammenzusetzen aus vertrauenswürdigen, bewährten Fachmännern verschiedener Länder und einigen Facultätsprofessoren zur sorgfältigen Prüfung von Anträgen und etwaigen Verbesserungen. Der letztere dieser drei Puncte erläutert sich gewissermaßen von selbst. Kein Menschenwerk hat die Gewähr der ewigen Dauer und Unverbesserlichkeit in sich. So gefährlich es ist, die Principien eines Unterrichtssystems zu verrücken oder zu wechseln, insbesondere gefährlich für den sittlichen Geist der zu bildenden Jugend, ebenso nothwendig ist, daß Verbesserungen, wenn sie wirklich als unabweislich erkannt werden, auch in das Leben treten. Mit dem letztern Punct ist der Erschlaffung und Stagnation ein Ziel gesetzt.

Von größerer Wichtigkeit ist der zweite Punct. Er gibt der deutschen Sprache jene Bedeutung im Unterricht, die nothwendig ist nicht nur zur Förderung der Cultur und zur Heranbildung einer gleichmäßigen einheitlichen Geistesrichtung unter der Jugend, sondern auch zur Abwehr gegen zersetzende Ideen. Diese knüpfen sich bei uns in den meisten und gewichtigsten Kronländern, Italien, Croatien, Ungarn, Böhmen und Galizien, in den letzten Jahrzehnten auch in Mähren, vorzugsweise an separatistische Nationalitätsideen an. Je weniger eine allgemeine Bildung in Oesterreich, welche in der Durchdringung dreier Elemente: der christlichen Bildung, der deutschen Cultur und des Studiums der Classiker beruht, besonders auf den Gymnasien in den Vordergrund tritt, desto mehr wird das Gemüth der Jugend sich der älteren Geschichte der verschiedenen Volksstämme zuwenden, und desto leichter kann sie durch solche einseitige Richtung auf gefährliche Bahnen geführt werden. Die Ideologen Oesterreichs fußen nicht auf speculativen oder rationalistischen Philosophemen, sondern auf falscher

Geſchichtsphiloſophie. Sie verkennen die großen praktiſchen Anforderungen Oeſterreichs, welche unſern Staatsmännern vorſchweben und vorſchweben müſſen, und glauben den Staatsbildungsproceß, den die öſterreichiſchen Länder ſeit Maximilian I. durchgemacht haben, ignoriren und die frühern Zuſtände nationaler Selbſtſtändigkeit gewiſſermaßen als ein Vorbild hinſtellen zu dürfen. Wie wenig Gefahr man in einer philoſophiſchen Bildung ſieht, wie man im Gegentheil in der Erhebung der Jugend auf einen allgemeineren Standpunct ein Mittel der Reinigung des durch mancherlei Leidenſchaften getrübten Geiſtes erblickt, entnehmen Sie aus dem Gewicht, das man hier auf die Begünſtigung des Studiums der philoſophiſchen Propädeutik legt. Aus dem Geiſte dieſer Beſtimmungen werden Sie zugleich erſehen, wie ſchonend man die berechtigten Forderungen der verſchiedenen Nationen zu behandeln geſonnen iſt; es wird den einzelnen Landesſprachen überall die gebührende Rechnung getragen. Damit iſt auch dafür geſorgt worden, daß ähnliche Verkehrtheiten nicht wieder vorkommen, wie vor einiger Zeit in Ungarn vorgekommen ſind, wo z. B. hie und da am Untergymnaſium deutſch, am Obergymnaſium magyariſch vorgetragen wurde, oder wo in Gegenden, in welchen das deutſche Element ſich vorzugsweiſe am Unterricht betheiligt, während das der Zahl nach überwiegende magyariſche, ſlovakiſche oder illyriſche daran ziemlich unbetheiligt bleibt, der Unterricht ausſchließend in magyariſcher Sprache ertheilt wird. Einige andere Kronländer waren eine kurze Zeit in Gefahr, zu ſolchen Vorgängen Seitenſtücke zu liefern; der Tact des Unterrichtsminiſters hat die Gefahren beſeitigt. Daß im lombardiſch-venetianiſchen Königreich die deutſche Sprache ein obligater Gegenſtand geworden iſt, muß als eine Wohlthat für die Cultur Italiens erkannt werden. Wer nicht Gelegenheit hat, die Leiſtungen unſerer Italiener des lombardiſch-venetianiſchen Königreichs in den meiſten wiſſenſchaftlichen Zweigen im Detail zu prüfen, der kann ſich ſchwer eine Vorſtellung machen von dem Verfall der ſtrengen Wiſſenſchaft, welcher ſich dort in Folge des geiſtigen Abſperrungsſyſtems in den letzten Jahrzehnten der Litteratur bemächtigt hat.

Der erſte Punct berührt einen für die Gymnaſialfrage nicht minder wichtigen Gegenſtand. Die Klage, daß zu wenig Latein betrieben würde, iſt von zwei verſchiedenen Seiten her vorgebracht worden, die gleich ſehr dabei betheiligt waren, das gegenwärtige Unterrichtsſyſtem zu ſtürzen. Die ungariſche alteonſervative Partei kämpfte für die Einführung der lateiniſchen Sprache als Unterrichtsſprache unter dem Vorwand, die Intereſſen der Kirche zu vertreten, in Wahrheit aber um der Ausbreitung der deutſchen Cultur, der innigſten Bundesgenoſſin des öſterreichiſchen Centralſtaates, entgegenzutreten — und dieſer Partei ſchloſſen ſich einige Slaven an. Die ultrakirchliche Partei, die ihre Sympathieen nicht nach gleichen Theilen Kirche und Staat zuwendet, hatte ebenfalls Neigung, die lateiniſche Sprache, natürlich nicht die claſſiſch-lateiniſche, für den Unterricht zu empfehlen. Das kaiſerliche Handſchreiben vom 9. December betritt einen ſchönen Mittelweg; es gibt dem Staate, was des Staates iſt, und gewährt zugleich volle Freiheit, die wohlbegründeten, durch keine politiſche Parteiſtellung getrübten Anforderungen der Kirche zu wahren. Man darf hoffen, daß der lateiniſche Unterricht nach dem neuen Studienplan beſſer gedeihen werde als früher. Was ehemals in den deutſchen Kronländern ſo gut wie in Ungarn und in Italien ſich für die lateiniſche Sprache ausgab, war vielfach ein barbariſches Gemiſch von moderner Syntax und lateiniſchen Worten; ſelbſt manche Lehrbücher der lateiniſchen Sprache waren voll der gröbſten grammatikaliſchen Fehler. Die Palme aber errang in dieſer Beziehung immer Italien und Ungarn. Noch in der jüngſten Zeit haben die poetiſchen Herzensergießungen eines Tyrnauer Profeſſors der lateiniſchen Sprache und die Mai-

länder und Paduaner Textausgaben lateinischer Classiker in hiesigen philologischen Kreisen die höchste Heiterkeit erregt.

Dem ernsten classischen Studium bleibt durch die Sanctionirung des Gymnasialgesetzes in Oesterreich eine große Zukunft offen. Die Materialisten, welche die classischen Studien zu Gunsten der Naturwissenschaften aus den Gymnasien verdrängen wollen, und ihre natürlichen Verbündeten, die kirchlichen Ultras, welche, überströmend von christlicher Liebe, die Freunde classischer Studien als moderne Heiden aus der christlichen Gesellschaft stoßen — diese beiden äußersten Parteien haben in Oesterreich sich keine Freunde erwerben können. Was man auch immer sagen möge, im österreichischen Volk liegt ein gesunder praktischer Sinn, der sich selten und schwer aus der rechten Bahn hinaus bis zu den äußersten Grenzen fortreißen läßt. Niemand zieht einen Gewinn daraus, wenn aus den Händen vierzehn- bis achtzehnjähriger Jünglinge Cicero und Sophokles verdrängt werden, um einem Muretus, Balde oder Moleschott Platz zu machen und um an die Stelle von Forschungen, welche den Geist bilden und den Geschmack läutern, solche hinzustellen, die den Geist der Jugend in dogmatische Spitzfindigkeiten und embryologische Fragen verwickeln. Freilich, dieser praktische Sinn war zum Theil auf Kosten tieferer Geistesbildung errungen; unsere Aufgabe ist es nun: den ersteren zu bewahren und zu gleicher Zeit in den Besitz der letzteren zu kommen.

Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, daß in den gegenwärtigen Einrichtungen im Gegensatz zu den frühern ein großer Werth auf den religiösen Unterricht und die religiösen Uebungen gelegt wird. Für die verschiedenen Bedürfnisse der obern und untern Classen sind besondere Religionslehrer aufgestellt, es sind Vorbereitungen getroffen zur Lectüre der Kirchenväter, es herrscht ein volles Einverständniß mit den Kirchenfürsten.

— Wien, im Januar. Aus den in meinem letzten Brief mitgetheilten Grundzügen der Gymnasialreform in Oesterreich dürften Sie entnommen haben, daß unsere Gymnasien Bildungsanstalten höherer Art, nicht bloß lateinische Schulen sein sollen. Letzteres waren sie in den Händen der Jesuiten in frühern Zeiten, und in etwas abgeschwächten Formen in den Zeiten des vormärzlichen Studiensystems. Deßwegen wird gegenwärtig auf den Unterricht in der Muttersprache und in der deutschen Sprache ein so großes Gewicht gelegt; deßwegen werden Mathematik, Physik und Naturgeschichte jetzt cultivirt; deßwegen wird neben der lateinischen Sprache dem Studium der griechischen sein gebührender Werth beigelegt und die von allen tiefer Denkenden als bornirt bezeichnete Ansicht verworfen, man könne mit gleichem Erfolg für die geistige und linguistische Bildung Lateinisch ohne Griechisch lernen; deßwegen endlich wird grammatische Correctheit und Sinn für Styl mit solchem Ernst betrieben, da man einsieht, welche Bedeutung dieß bei der Sprachenmischung in Oesterreich hat. Wenn man überdieß erwägt, daß nicht mehr Ein Lehrer in allen Gegenständen einer Classe zu unterrichten hat, sondern daß jedem nur eine in sich zusammenhängende Gruppe von Gegenständen zufällt, daß strenge Maturitätsprüfungen eingeführt wurden, die zu ihrer Ergänzung auch, wie das ganze Gymnasialwesen, eine wirkliche Universitätseinrichtung verlangen, so wird man zu der Ueberzeugung gelangen, daß die Reform der Gymnasien in einem großen Maßstab angelegt wurde, und daß ihr die Förderung der Cultur in Oesterreich, einer ächt christlichen, wissenschaftlich ernsten Geistesbildung als Zielpunct vorgeschwebt hat.

Es lebt in allen die Hoffnung, daß die Durchführung dieser Maßregeln von demselben großen Geist geleitet sein werde, wie ihre Feststellung und ihre Genehmigung. Sie hat nach vielen Seiten hin ihre Schwierigkeiten. Die größte Gefahr würde ihr von

jenen werden, welche zur Beseitigung dieser Schwierigkeiten Mittel empfehlen würden, die in ihrer Consequenz die Principien des Gesetzes alteriren. Der Beifall der Einsichtigen, die Unterstützung von Privaten und Gemeinden enthielten eine Aufforderung auf der eingeschlagenen Bahn zu bleiben. Wie groß die Theilnahme der letztern gewesen ist, geht aus den Summen hervor, welche in den Jahren 1850 und 1851 den Gymnasien in den deutsch-slavischen Kronländern an Geld und Geldeswerth zugeflossen sind, nämlich 231,000 fl. in Capital und der sichergestellte Zinsengenuß eines Capitals von 1,687,000 fl. Und wie viel ist seitdem noch hinzugekommen! Würde man gezahlt haben, wenn der Nutzen nicht allen, die mit offenen Augen sehen, einleuchtend gewesen wäre? Der Werth dieser Unterstützung steigt, wenn man erwägt, daß gleichzeitig durch Gemeinden (nur theilweise unterstützt vom Staat) gegen zwanzig Realschulen gegründet worden sind. Das Publicum zeigt deutlich genug, daß es den Werth der gegenwärtigen Einrichtungen den frühern gegenüber zu würdigen verstehe, trotzdem daß die Lehrkräfte nicht überall ausreichen. Sie werden es aber in wenigen Jahren, wenn die Lehramtsprüfungen consequent und streng durchgeführt werden. Von Jahr zu Jahr nimmt die Zahl der Lehramtscandidaten zu, die Freude am Lehrstand selbst wächst unter der jüngern Generation, und in wenigen Jahren dürfte der hie und da gefühlte Mangel nicht mehr vorhanden sein.

Anders wäre es, würde man von diesen strengern Anforderungen, wie nicht zu fürchten ist, zurückkommen und damit der Mittelmäßigkeit und Protection Thor und Thüre öffnen. Ein wesentliches Mittel zur Hebung des Lehrerstandes ist die Stellung, welche die Directoren der Gymnasien gegenwärtig einnehmen. Sie stehen nicht wie die frühern Gymnasialpräfecten dem Lehrerstand fremd gegenüber. Da sie selbst Unterricht ertheilen müssen, nehmen sie ununterbrochen Theil an den pädagogischen Erfahrungen und erscheinen als ein lebendiges Glied des Lehrkörpers, dessen Spitze sie sind. Sie erscheinen nicht mehr bloß als controlirende, inspicirende und schreibende Behörde, wie es früher der Fall war, sie müssen einen innern lebendigen Antheil an der Anstalt, an der Schule, an dem pädagogischen Gedeihen nehmen. Es gibt Leute, welche sich die Vorstände der Unterrichtsanstalten nicht anders denken können, als ausgerüstet mit einer Art dictatorischer Gewalt und möglichst isolirt von Lehrern und Schülern. Es gibt auch Anstalten, wo eine solche Stellung durch die Umstände des Moments oder durch die Natur der Sache geboten wird. Allgemeine Bildungsanstalten aber, wie Gymnasien, die nicht wie gewisse nautische, technische oder militärische Anstalten zugleich Erziehungsanstalten sein können, dürfen in jene Reihe nicht aufgenommen werden. Der pädagogische Erfolg ist immer am größten bei jenen Gymnasien, wo der Vorstand zugleich in lebendiger pädagogischer Thätigkeit begriffen ist.

Daß die Wichtigkeit dieser Dinge, der strengen Lehramtsprüfungen und der Stellung der Directoren zum Lehrkörper gehörig gewürdigt wurde, ist ein besonders erfreuliches Zeichen; es zeigt, daß man bei Unterrichtsgesetzen praktische und pädagogische Erfahrungen zu berücksichtigen nicht unterläßt. Ausführlicher wird wohl das nun definitive Gymnasialgesetz von den pädagogischen Blättern des In- und Auslandes gewürdigt werden, von Gesichtspuncten natürlich, die in Ihrer Zeitung nicht in den Vordergrund treten können. Die hiesigen größern politischen Organe haben mit seltener Erkenntniß der ihnen zu Gebote stehenden geistigen Mittel und des geringen Interesses, welches das gewöhnliche zeitunglesende Publicum an so wichtigen Fragen der Art nimmt, vorgezogen, das allerhöchste Handschreiben vom 9. December nur mit wenigen Worten der Anerkennung zu begrüßen. Preußische Blätter haben sich ausführlicher über diesen Gegenstand verbreitet. Es ist dieß nicht das erste Mal, daß über österreichische Gegenstände das größere Publicum in Wien von außen her unterrichtet wird. A. Z.

Schweiz Str. [Zur Turnerei.] Die päd. Revue hat im Juliheft v. J. „gegen die Methode von Spieß im Turnunterricht“ sich ausgesprochen und am Schlusse des Aufsatzes noch einen Anhang gegeben, dessen Verfasser das Turnwesen von Darmstadt in etwas düstern Farben schildert. Gestatten Sie einem Worte aus der Schweiz über diese nicht unwichtige Angelegenheit auch Raum! Es dürfte für die Bestrebungen der päd. Revue nicht ganz ohne Werth sein.

Daß das Turnen so zur Spielerei herabsinken und in völlige Zweckwidrigkeit ausarten konnte, ist bei uns schwer zu begreifen; nur Eines ist begreiflich — daß unter solchen Umständen das Publicum alles Interesse an der Sache verlieren muß. Will man billig sein, so muß man sogar gestehen, daß ein solches Publicum durch diesen Mangel an Interesse geradezu sich selber und die gute Sache ehrt.

Denn welchen Zweck hat das Turnen? Kräftigung und Gewandtheit des Körpers, Gewöhnung des Geistes an Ernst im Thun und an Besonnenheit in Schätzung der eigenen Kraft, Selbstbeherrschung und Unterordnung unter Regel und Gesetz in der Gemeinschaft Vieler. Es ließe sich noch mehr im Einzelnen darüber sagen, doch dieß Wenige möge als Hauptsache genügen. Was folgt daraus?

Verwerflich ist beim Turnunterrichte Alles, was dem Hauptzwecke desselben widerspricht, also alle den Zweck nicht fördernde Spielerei und insbesondere das bloße Turnen abgesonderter Classen. Denn es existirt wohl kaum eine Anstalt, in der sich nicht ein gewisser Classengeist offenbart und ausbildet, der in gewisser Hinsicht sein Gutes hat, aber auch leicht ins Schlimme ausarten kann. Gegen Letzteres ist die Gemeinschaft der Turnübungen gerichtet, und schon darin liegt offenbar eine große Wohlthat derselben. Die Jugend einer Anstalt muß sich auf dem Turnplatze als eine Gemeinde, als ein Ganzes erkennen und bewegen lernen; welchen andern, bessern Anlaß kann ihr die Schule hierzu bieten? Welchen Werth dieß hat, das sieht man ganz besonders auch bei unsern militärischen Uebungen, welche, wenn sie vernünftig geleitet werden, einer guten Disciplin großen Vorschub leisten.

Ein weiterer Grund für die Gemeinschaft der Uebungen liegt darin, daß die Individuen sehr häufig anders in dem Unterrichte der Classe und wieder anders an dem Turnplatze sich darstellen. Der tüchtigste, regsamste Knabe, der den ersten Platz in seiner Classe einninmt und darum den Kopf sehr hoch trägt, steht auf dem Turnplatze hinter Vielen zurück und lernt dadurch gewiß etwas Bescheidenheit; ein anderer, der in seiner Classe nur eine bescheidene Stelle einnimmt, ragt vielleicht auf dem Turnplatze unter Vielen hervor durch Anstelligkeit, Gewandtheit, Ordnungsliebe u. dgl., und dieser wird dann gewiß auch später im Leben nicht den letzten Platz einnehmen. Soll nun die Schule nicht gerade auf dem Turnplatze den jungen Leuten Gelegenheit bieten, ihre Individualität hervortreten zu lassen, sie zur Geltung zu bringen? Dieser moralische Kern der Turnerei, der so viel zur Verträgsamkeit der jungen Leute unter sich beitragen kann, ist gewiß von bedeutendem Werthe, wenn man ihn nur zu würdigen und ihm Raum zu geben versteht. — Doch ich will ja darüber keine Abhandlung schreiben, da die päd. Revue dieß schon gethan hat; lassen Sie mich lieber von der Theilnahme reden, die zwei Turnfeste bei uns gefunden haben und die gegen die Kälte in Darmstadt so auffallend absticht. Thatsachen reden lauter und eindringlicher, als Worte es vermögen. Ich benutze dazu die Berichte unserer Zeitungen.

Am 25. Juni war in Bern ein Cantonalturnfest. Vormittags — es war ein Sonntag — versammelten sich die Sectionen des Cantonal-Turnvereins im Hofe des alten Dominicanerklosters, und es erschienen dazu auch die Sectionen von Freiburg und Murten. Die Turner von Bern führten als Gruß zuerst einige Gesänge auf,

welche von der Stadtmusik begleitet waren, worauf Herr Fürsprech Schärer als Präsident eine Begrüßungsrede hielt. Der erste Zug ging Nachmittags in den Turngraben, wo nach einigem Riegenturnen die Wettkämpfe in den Nationalübungen stattfanden. Auf den Bastionen, welche den Turngraben beherrschen, waren die Zuschauer in höchst bedeutender Anzahl, darunter viele fremde Touristen, und harrten trotz der brennenden Hitze bis zum Ende geduldig aus. Abends wurde in den weiten Räumen des »Maulbeerbaumes« die allgemeine Turngemeinde abgehalten. Die Section Pruntrut, die eben erst getauft worden war und schon 60 Mitglieder zählt, erbot sich, im nächsten Jahr das Fest zu übernehmen, was mit großem Beifall angenommen wurde. Am folgenden — d. h. am Haupttage — wurde schön und fleißig geturnt. Da fanden nämlich auch die Wettkämpfe an den Turngeräthen statt. Von etwa 30 Wettturnern leisteten die meisten Vorzügliches. Die sechs Tüchtigsten erhielten Kranz und Preis von schöner Hand. Die Sieger in den Nationalübungen empfingen nur Preise im Gerwerfen, Schwingen, Steinheben, Wettlauf, Klettern, Fechten mit dem Säbel. — Die Knabenschule von Oensingen im Canton Solothurn hat am Feste theilgenommen. Die Zuschauer erfreuten sich an den Leistungen der gewandten und kühnen Knaben fast noch mehr, als an jenen der erwachsenen Turner. Jeder dieser Knaben erhielt zum Andenken eine bronzene Medaille vom Bundesfeste als Geschenk. — Mit Sang und Klang wurde nachher der Einzug in die Stadt gehalten. Später versammelten sich die Turner in der schattigen Halle des Schützenhausplatzes zu einem frugalen Mahle, wo unter frohen Gesängen und Reden in Scherz und Ernst der Abend nahte. Da zogen die Turner von Freiburg ab, nachdem ihr Präsident in herzlichen Worten für die genossene Freundschaft gedankt und die Anwesenden zum eidgenössischen Turnfeste nach Freiburg selbst eingeladen hatte.

In Freiburg war seit 1829 kein eidgenössisches Fest mehr — gerade ein Vierteljahrhundert; um so größer war jetzt die Freude der Einwohner. Je näher die festlichen Tage rückten, desto mehr wuchs die Theilnahme der Behörden und Privaten und einzelner Gesellschaften. Der Gesangverein z. B. schenkte nicht nur einen schönen Preis, sondern stellte sich auch dem Festcomite für das Fest selbst zur Verfügung. Das schöne Geschlecht verfertigte eine große Anzahl von Preisen, deren meiste viel Kunstsinn und unermüdlichen Fleiß beurkundeten.

Nachdem man Samstags den 22. Juli und noch am Sonntage selbst Vorberathungen gepflogen, dann die Turngeräthe sorgfältig untersucht und in befriedigendem Zustande gefunden hatte, zogen endlich Nachmittags die Turner ein, und damit begann das Fest. Sämmtliche Sectionen zogen nach und nach von Westen nach Osten ein: Genfer, Waadtländer, Neuenburger, Berner, Basler; endlich langte auch von Chur her die eidgenössische Turnfahne mit ihrer Begleitschaft an, der sich die Sectionen aus der Ost- und Mittelschweiz angeschlossen hatten. Sie wurde mit Kanonendonner empfangen. Sämmtliche Sectionen trafen beim Zähringerhofe zusammen und ordneten sich zu einem gemeinschaftlichen Zuge auf den Turnplatz; an seiner Spitze gingen die Militärmusik und der Männerchor der Stadt Freiburg. Die Masse der Zuschauer war ungeheuer. Auf dem Turnplatze, der eine äußerst schöne Lage hat, übergaben die Abgeordneten von Chur dem Festvorstande in Freiburg die Fahne. Der Uebergeber sagte unter Anderm, es sei hier die kräftige vaterländische Jugend versammelt, um sich im ernsten Spiel zur Erhaltung der köstlichen Güter zu stärken, die jüngst die schweizerischen Sänger in Winterthur (wo das eidgenössische Gesangfest war) so herrlich besungen haben. Der Empfänger der Fahne sprach die Hoffnung aus, dieselbe werde für Freiburg ein Oelzweig des Friedens sein, darum den Geist der Eintracht und des vaterländischen

Sinnes allda pflegen und wahren helfen. Hierauf ſang die Turnerſchaar das ſchöne Lied: »Brüder, reicht die Hand zum Bunde!« — Jetzt ſchon bewunderten die Turner die vielen ſchönen, zum Theil prachtvollen, von Frauenhänden geſpendeten Preiſe, die da ausgeſtellt waren. Nach dieſer erſten Feierlichkeit ſuchten ſie ihre Quartiere, die von den Einwohnern der Stadt mit ächt ſchweizeriſcher Herzlichkeit angeboten waren. Die Abendverſammlung beſchäftigte ſich mit den nöthigen Berathungen, bezeichnete La-Chaux-de-Fonds als künftigen Feſtort und die Kampfrichter. Den würdigen Schluß des Tages bildete ein Concert auf der berühmten Orgel der Kathedrale, womit der wackere Vogt ſeine Theilnahme am Feſte zur großen Freude ſeiner Zuhörer an den Tag legte.

Am Montag früh um 6 Uhr verſammelte ſich die Turngemeinde und zog — es waren 31 Sectionen mit eben ſo vielen Fähnlein — nach dem Turnplatze. Das Tagewerk begann mit den Freiübungen, welche im Ganzen gut ausfielen. Hierauf folgte der Wettkampf in den Nationalübungen: Wettlaufen, Ringen, Schwingen, Steinheben, Steinſtoßen, Gerwerfen und Klettern. Es verſuchten ſich viele Kämpfer in dieſen Uebungen, namentlich im Schwingen. Die Menge der Zuſchauer war ſehr groß. Nach dieſem Tagewerk folgte ein frugales Mittageſſen, welches durch einige Trinkſprüche gewürzt wurde. Dabei verdienen noch zwei Erſcheinungen hervorgehoben zu werden. Beim letzten Feſte nämlich war der beliebte Turner Blech aus Graubünden wegen mangelhafter Conſtruction eines Stockes aus der Höhe des Rieſenſchwunges zu Boden geſtürzt und iſt ſeither an den Folgen dieſes Sturzes geſtorben. Ein Redner erinnerte an dieſen Unglücksfall und an die mittelloſe Mutter Blech's, und ſogleich bethätigte die Geſellſchaft ihre Theilnahme durch eine anſehnliche Collecte für dieſelbe. Die andere nicht minder erfreuliche Thatſache iſt dieſe: In der Section St.Gallen waren Streitigkeiten entſtanden, in Folge deren ein Theil der Turner ſich trennte und eine eigene Section bildete. Einem würdigen Manne war es nun gelungen, den Zwieſpalt zu ſchlichten, und die Gegner ſöhnten ſich da öffentlich aus, was eine allgemeine Freude verurſachte. Am Abend wurde der Stadt Freiburg durch ihre Straßen ein hübſcher Fackelzug gebracht.

Auch der folgende Tag (25. Juli) — der ſchönſte des ganzen Feſtes — hatte einen ungeſtörten freudigen Verlauf. Die Wettkämpfe an den Geräthen dauerten vom frühen Morgen bis in den Nachmittag hinein, um welche Zeit ſich eine ungeheure Zuſchauermenge auf der Hügelfläche in der Nähe des Turnplatzes geſammelt hatte. Endlich trat das Kampfgericht zuſammen und zog ſich zu ſeiner Berathung zurück, welche zwei volle Stunden dauerte. Die Zwiſchenzeit war Turnſpielen gewidmet, während welcher Muſik und Geſang Turner und Zuſchauer in regem Wechſel angenehm unterhielt. Darauf folgte die Preisvertheilung, welche von Artillerieſalven begleitet war. — Am andern Tage wurde noch einmal Turngemeinde gehalten, und die Gäſte verließen ſehr befriedigt die gaſtliche Stadt Freiburg, wo ſie eine freundliche Aufnahme gefunden hatten.

Da haben Sie nun Belege für Alles, was die Theilnahme des Publicums für's Turnen zu erregen vermag. Das Publicum intereſſirt ſich für die Sache, ſobald es ſieht, daß ſie einen Werth hat. Kraftentwickelung, Behändigkeit, ſchöne Haltung ziehen jederzeit das Auge an; vereinigen ſich damit noch höhere Zwecke, die für die Geſellſchaft Werth und Erfolg bewähren, ſo iſt das Intereſſe dafür um ſo ſicherer und größer.

Ich würde über einige Puncte mich mit Herrn Str. noch verſtändigen müſſen, behalte mir das aber für ſpäterhin vor. Nur den einen Punct glaube ich gleich jetzt bezeichnen zu müſſen. Ich kann es nämlich nicht billigen, daß Herr Str. das Turnen Erwachſener von dem Turnen in der Schule nicht gehörig unterſcheidet. Was die Methode von Spieß anlangt, ſo dürfen die Gründe gegen ſie wohl nur aus der Schule hergenommen werden. — Auch nach der Entgegnung des Herrn Director Kloß (Päd. Revue 1855, Februar, 1. Abth.) bin ich noch der Meinung, daß das, was in dem Spieß'ſchen Turnen ſchulmäßiges ſei, innerhalb des Kreiſes der militäriſchen Uebungen liege. Wol nur zur Theilnahme an den letztern dürfte eine allgemeine Verpflichtung möglich ſein. Die militäriſchen Uebungen erſcheinen mir als das einzige Mittel, durch welches die ganze Jugend, Gebrechliche ausgenommen, auf die Turnplätze hinaus und allmälig ſo auch an das Turnen zu bringen ſein dürfte. Ich habe deßhalb im Januarheft eine ſtaatliche Verfügung eines Schweizercantons abdrucken laſſen, welche das Cadettenweſen regelt und welche mutatis mutandis auch anderer Orten anwendbar ſein könnte. So lange die körperlichen Uebungen ſo, oder Turnen, oder Gymnaſtik heißen, und auch an Barren, Bock und Reck vorgenommen werden, ſo lange neben den Gemein- und Gelenkübungen die Geräthübungen noch immer als das eigentliche Turnen erſcheinen werden — und das wird nach meiner Ueberzeugung immer der Fall ſein —, ſo lange auch für das Turnen Pünctlichkeit, Willigkeit, Gehorſam, Stille ꝛc. gefordert werden müſſen, wie in der Schule, ſo lange überhaupt das Turnen für im Gegenſatz gegen die Schule ſtehend gelten wird — und das wird nie anders ſein —: ſo lange wird man Hinterthüren ſuchen, um Kinder einer etwanigen allgemeinen Verpflichtung zum Turnen zu entziehen, und auch wenn die Eltern nicht ſelbſt und zuerſt ſich dagegen ſträubten, ſo werden doch die Kinder und zwar gewiß mit Erfolg ſich vom Turnplatz fern zu halten wiſſen. Die Sache ändert ſich ſofort ſo wie man auf dem Turnplatz militäriſche Uebungen vornimmt und ſie vom eigentlichen Turnen ſcheidet. Hat man aber erſt die Jugend für jene, ſo gewinnt man ſie allmälig auch für dieſes. Daß man aber zu militäriſchen Uebungen — und namentlich in Preußen — allgemein verpflichten könne, iſt mir keinen Augenblick zweifelhaft. Lgbn.

Frankreich. Paris, 11. Nov. [Inſtructionen über den Primärunterricht.] Der Moniteur veröffentlicht zwei den Primärunterricht angehende allgemeine Inſtructionen des Unterrichtsminiſters für die Präfecten und die Lehrer. Den Biſchöfen ſind dieſelben durch miniſterielles Rundſchreiben mitgetheilt worden. Die Leitung des Volksſchulweſens iſt bekanntlich jetzt in ihrem politiſchen Theile den Präfecten, in ihrem rein techniſchen Theile den Rectoren der Akademie anvertraut. Die Regierung verſpricht ſich von einer kräftigen und einſichtsvollen Handhabung ihrer Vorſchriften eine vollkommene Regeneration der Geſellſchaft in Frankreich. Den Biſchöfen ſpricht Herr Fortoul ſeine Idee ſehr beſtimmt in folgenden Worten aus: »Die Erziehung der arbeitenden Claſſen ſteht an der Spitze unter den Intereſſen, die ein Anrecht auf die Fürſorge der biſchöflichen Behörde haben. Die kaiſerliche Regierung ſieht im Elementarunterricht nicht bloß ein Mittel, Leſen, Schreiben und Rechnen zu lernen; ſie ſieht darin ein mächtiges Civiliſationsmittel; ſie will, daß die Schulen eben ſo wohl rechtſchaffene und religiöſe, wie nützliche und den Inſtitutionen, welche die Sicherheit des Landes gewährleiſtet haben, ergebene Menſchen bilden. Die Regierung iſt daher ſicher, zu dieſem wichtigen Werke Ihre Mitwirkung zu erlangen, wie zu allen denen, wo die Wirkſamkeit der bürgerlichen Gewalt der Unterſtützung durch die ſo fruchtbare Wirkſamkeit der kirchlichen Gewalt bedarf.«

Die beiden Inſtructionen betreffen das Geſetz vom 14. Juni 1854, welches wir im Decemberheft 1854 mitgetheilt haben. Sie ſelbſt ſind zu umfangreich, als daß wir ſie hier wiedergeben könnten. Die neu eingeführte Theilung der Geſchäfte zwiſchen dem Präfecten und dem Rector (etwa unſer Provinzialſchulrath) erhellt ungefähr aus dem folgenden Eingang der Inſtruction für die Präfecten.

»Monsieur le préfet, la loi du 14 juin 1854, qui a retouché quelques-uns des ressorts du gouvernement de l'instruction publique, vous a conféré des pouvoirs importants, en vous attribuant l'administration du corps des instituteurs primaires; par l'autorité dont elle vous investit, vous exercerez sur l'avenir même du pays une influence qui sera heureuse, j'en suis convaincu, si, libre de toute idée préconçue, vous vous pénétrez des pensées que je veux vous exprimer.

Partage du service entre les préfets et les recteurs.

La loi nouvelle n'a cependant pas voulu faire peser sur vous seul la grave responsabilité de l'éducation du peuple. S'inspirant du projet dont l'empereur Napoléon Ier avait jeté les bases dans l'art. 191 du statut du 15 novembre 1811 *, elle s'est proposé de concilier avec l'action que le préfet du département doit avoir sur les instituteurs l'autorité que le recteur de l'académie doit conserver sur l'enseignement même. Le fonctionnaire placé à la tête des établissements d'instruction secondaire et supérieure, qui sont une des gloires de la France, ne pouvait devenir étranger à l'instruction primaire, qui doit être un des plus sûrs éléments de sa force. Le législateur a séparé ce que séparait la nature des choses: il vous a confié la partie politique et administrative du vaste service de l'instruction primaire; il a réservé au recteur la partie pédagogique et véritablement scolaire. Ainsi, à vous le recrutement, la nomination et la révocation des instituteurs, des institutrices et des directrices des salles d'asile; à vous le régime disciplinaire de ce personnel si nombreux et si important; à vous la création des écoles, la mesure de leur propagation, de leur division en écoles mixtes, en écoles de garçons, en écoles de filles; à vous la gestion financière de l'instruction primaire: au recteur, la direction des études, le contrôle des méthodes, et, par conséquent, l'autorité sur les écoles normales primaires, où on les enseigne, et sur les commissions d'examen, qui en constatent les résultats. Ce sont là les grandes lignes de démarcation que je devais commencer par tracer en vous remettant le service nouveau qui vous a été confié: elles sont l'expression du partage qui a été fait par la loi du 14 juin et par le décret du 22 août dernier.«

---

* »Notre ministre de l'intérieur nous soumettra aussi un rapport relatif au mode particulier de surveillance que l'Université pourra exercer sur les maîtres d'école, ou sur les instituteurs des écoles primaires. Ce rapport devra proposer les moyens d'accorder avec la surveillance de l'Université, l'autorité que doivent conserver les préfets, les sous-préfets et les maires sur les maîtres et instituteurs de petites écoles.« *(Décret du 15 novembre 1811, art. 191.)*

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das akademiſche Leben des ſiebenzehnten Jahrhunderts mit beſonderer Beziehung auf die proteſtantiſch-theologiſchen Facultäten Deutſchlands

Nach handſchriftlichen Quellen von Dr. A. Tholuck. Erſte Abtheilung. Die akademiſchen Zuſtände. Mit dem Nebentitel: Vorgeſchichte des Rationalismus ꝛc. Halle. 1853. 8°.

(Allg. Z.) Der berühmte Verfaſſer des vorliegenden Buches iſt ſeit einer Reihe von Jahren mit Sammlungen zu einer Geſchichte des Rationalismus beſchäftigt. Das führte ihn natürlich zu der Geſchichte der Univerſitäten und vorzugsweiſe der theologiſchen Facultäten an denſelben, von denen der Rationalismus in Deutſchland hauptſächlich, wenigſtens am wirkſamſten, verbreitet wurde, nachdem er ſich eines großen Theils der Glieder derſelben bemächtigt hatte. Es iſt der Kampf gegen den Rationalismus vom Anfang ſeiner Wirkſamkeit an Herzensſache für Tholuck geweſen; ſo begreift man, wie er ſich dazu gezogen fühlen mußte, die allmälige Entſtehung dieſes Feindes der Rechtgläubigkeit zu erforſchen. Seine ausgebreitete Bekanntſchaft führte ſeiner unermüdlichen Thätigkeit von allen Seiten Materialien zu, und da die Ausführung der Geſammtarbeit ſich in dem Grad, als der Stoff ſich häufte, mehr und mehr in die Ferne zog, griff er einige größere Partieen heraus und legt ſie dem Publicum ſelbſtſtändig vor. So hat er vor einigen Jahren die wittenbergiſchen Theologen des ſiebenzehnten Jahrhunderts beſonders behandelt, und wir wünſchen, daß er die Reihe der frommen, aufs Praktiſche dringenden Theologen, die den Gegenſatz gegen dieſe Scholaſtiker bilden, als Seitenſtück gleichfalls ſchildern möchte. Nun gibt er uns das vorliegende Werkchen.

Wenn wir nicht irren, hat er dabei verſchiedene Zwecke im Auge. Einmal war es ihm angelegen nachzuweiſen, wie der ſtarre Confeſſionalismus in ſeiner Uebertreibung ſich ſelbſt die Grube gegraben und durch Vermittlung des Pietismus den Rationalismus vorbereiten mußte; dann wollte er zeigen, daß der Orthodoxismus der von ihm behandelten Zeit die ächte Religioſität keineswegs überall in ſeinem Gefolge gehabt habe; endlich nimmt er auch hin und wieder Anlaß, den Vorwurf Döllingers: daß die Lehre von der Rechtfertigung allein durch den Glauben die Verderbtheit auf den proteſtantiſchen Univerſitäten jener Zeit verſchuldet habe, dadurch zu widerlegen, daß er analoge Zuſtände in der vorreformatoriſchen Zeit nachweiſt.

Das wenigſtens iſt der Eindruck, den das Buch auf uns macht. Möglicherweiſe iſt dem Verfaſſer keiner dieſer Zwecke beim Anfang ſeiner Sammelarbeit bewußt geweſen; es lag ihm eben an, die Geneſis einer Erſcheinung kennen zu lernen, die während ſeiner Studienjahre noch unlängſt in voller Kraft geſtanden hatte und die noch lange hernach bedeutende Repräſentanten auch unter hochgeſtellten Theologen zählte. Daß das ſcholaſtiſche Lutherthum des ſiebenzehnten Jahrhunderts den Pietismus hervorgerufen, daß dieſer den Rationalismus gewiſſermaßen vorbereitet hatte, war längſt allgemeine Anſicht geworden; von jenem Ultralutherthum, das ſich in Folge des Untergangs des Rationalismus entwickelte und auf die Gnepolutheraner des ſechszehnten Jahrhunderts zurückdeutete, von jener heftigen Feindſchaft gegen die Union, die nun von Vertretern der lutheriſchen Kirche gehegt und verkündet wird, war wohl, da Tholuck ſeine vorbereitenden Arbeiten zu dem Werk begann, von dem das vorliegende ein Bruchſtück iſt, noch nicht die Rede; er konnte kaum fürchten, daß, wenn er die lutheriſchen Zeloten unter den wittenbergiſchen Theologen des ſiebenzehnten Jahrhunderts ſchilderte, dieß als ein

Hindeuten auf ihres Gleichen in unſerer Zeit genommen werden könnte. Die Herausgabe der beiden Schriften iſt aber in eine Zeit gefallen, wo der Gedanke einer ſolchen Hindeutung nahe liegt, und wenn er ausgeſprochen wird, ſo mag ſich Tholuck damit beruhigen, daß die Exempel, die er aufgeſtellt hat, gar wohl einem und dem andern unſerer Zeloten zur Warnung dienen können. Gleiche Wege führen zu gleichen Zielen.

Das vorliegende Buch nun ſtellt uns ein niederſchlagendes und in vielen ſeiner Einzelheiten wahrhaft abſchreckendes Bild vor Augen.

Es beſchränkt ſich auf die Theologen und betrachtet zunächſt die Univerſitäten als kirchliche Bildungsanſtalten. Es iſt bekanntlich in der neuern Zeit vielfach die Frage angeregt worden: warum die Reformatoren Univerſitäten und nicht Seminarien zur Bildung der Theologen beſtimmt haben? Man glaubte eben, für dieſe Bildung ſei ein Abſchließen von der Welt, eine klöſterliche Zucht das geeignetſte. Die Reformatoren dachten nicht ſo, und folgten darin dem Zuge der Zeit, der in den Univerſitäten auch die biſchöflichen Seminarien untergehen ließ, die erſt die Synode von Trient nach dem Vorbild des von Loyola gegründeten collegium germanicum in Rom wiederherſtellte. Hat doch ſelbſt die Verwilderung des dreißigjährigen Krieges nur bei einzelnen und ohne Erfolg den Wunſch nach der Gründung von Seminarien hervorgerufen, wohl aber waltete bis zum achtzehnten Jahrhundert kirchliche Zucht über den Univerſitäten und eine ſtrengere akademiſche Disciplin unter den Theologen. Das Mittelalter hatte die Univerſitäten als clericale Anſtalten betrachtet, ſie bedürfen der päpſtlichen Beſtätigung, ihre Kanzler ſind Biſchöfe oder höhere Geiſtliche, faſt alle Lehrer ſind dem Cölibat unterworfen und haben geiſtliche Tracht; die Lehrer genießen geiſtliche Immunitäten, Lehrer aus allen Facultäten haben geiſtliche Beneficien; es wird auch an Sonntagen geleſen und disputirt, die Promotionen werden in der Kirche gehalten. Von dem allen ging vieles auf die proteſtantiſchen Univerſitäten über, über deren kirchlichen Charakter beſonders das zeugt, daß alle ihre Lehrer auf lutheriſchen und reformirten Univerſitäten, ja hin und wieder ſelbſt die Studirenden, bis ins neunzehnte Jahrhundert hinein ſtreng auf das kirchliche Bekenntniß verpflichtet wurden. So konnte man alſo hinſichtlich der Bildung der Theologen im kirchlichen Sinn geſichert ſcheinen; für die ſittliche Zucht ſollten Contubernien und Stifter auf den meiſten deutſchen Univerſitäten ſorgen; wer nicht im Stifte iſt, hat Privatpräceptoren. Dann, von der Mitte des ſiebenzehnten bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts, waren die Studirenden Commenſalen bei einem Profeſſor und mußten ſich halbjährig zum Examen ſtellen.

Die Univerſität ſchien auch durch ihre ganze Einrichtung imponiren zu müſſen, und auch in dieſer waltete lange ein kirchliches Element vor; ihr gewählter Rector iſt von der Entſtehung der Univerſitäten an mit fürſtlichem Rang bekleidet, häufig nehmen die Fürſten das Rectorat an, das dann ein Prorector verwaltet. Hin und wieder hatten geiſtliche Behörden die Oberaufſicht über die Verwaltung der Univerſität, ſo in Kurſachſen, in Braunſchweig ſo lange das Generalconſiſtorium beſtand, dieſes; in Württemberg beſtand das curatoriale Cancellariat des Propſtes, in den andern lutheriſchen Ländern beaufſichtigten die Geheimrathscollegien die Verwaltung und ordneten die Viſitationen an. Fragt man, was dieſe Verwaltungsoberbehörden wirkten, ſo trifft man bis gegen die Mitte des ſiebenzehnten Jahrhunderts wie im Mittelalter Geſetze in Fülle, die das Einzelnſte regeln ſollen, die Controle aber ſchlaff, die Zuchtloſigkeit enorm. Die Geſetze gehen da von den Landesherren unter Zuziehung von Univerſitätsgliedern aus; bis ins achtzehnte Jahrhundert hinein werden ſie bloß vorgeleſen, dann gedruckt und beſchworen.

Um ſo auffallender iſt dieſe Wirkungsloſigkeit gehäufter Geſetze, da die Univerſitäten mit den bedeutendſten Vorrechten ausgeſtattet waren; ſie hatten die eigene Gerichtsbarkeit für die Univerſitätsangehörigen, das Wahlrecht ihrer Beamten, den Vorſchlag ihrer Profeſſoren, Freiheit von allgemeinen Landesſteuern, Acciſe, Brauchſteuern, Einquartierung ꝛc. Die Univerſitäten, bei welchen Prälaturen waren, ſchickten Abgeordnete zu den Landtagen, ſie hatten die Cenſur und die Selbſtcenſur, Gewerbegerechtigkeiten und die Verwaltung des Univerſitätsfiscus. Recht wie ein Staat im Staate ſtellten ſie ſich dar mit geordneter Rangabſtufung der vier Facultäten.

Die Profeſſoren theilten ſich in ordentliche und außerordentliche; die letztern erſcheinen ſchon von Anfang an auf den Univerſitäten, ſie bezogen nur ausnahmsweiſe Gehalt; auf ſie folgten die Adjuncti und, was beſonders bemerkenswerth erſcheint, eine bedeutende Menge von magistris legentibus in der philoſophiſchen Facultät. Es war die Blüthezeit der Lehrfreiheit; der Conſens der Univerſität und die Habilitation pro loco reichte hin, um das Recht, zu lehren, zu erwerben; ſelbſt das Recht, theologiſche Vorleſungen zu halten, wurde bei notoriſchen Verdienſten ertheilt. So floß den Univerſitäten eine Fülle von Lehrkräften zu; die Zahl der ordentlichen Profeſſoren iſt dagegen gering, in der Regel ſind nur ſiebenzehn auf der ganzen Univerſität.

Das Hauptamtsgeſchäft für dieſe waren die öffentlichen Vorleſungen, die der ordentliche Profeſſor vierſtündig, der außerordentliche zweiſtündig zu halten verpflichtet war. Wenn man hört, daß einzelne Profeſſoren (freilich nur wenige) daneben fünf, acht, ja dreizehn Vorleſungen täglich hielten, und bedenkt, daß ſie daneben noch in Privat- und öffentlichen Disputationen zu präſidiren hatten, daß die öffentlichen Acte, die Senatsſitzungen, die Promotionen, die Reden und Predigten, Carmina und Programme, Geburtstage, Leichenfeiern, Hochzeiten, Kindtaufen und die Führung des Rectorats bei Einzelnen viele Zeit wegnahm, daß mehrere Mitglieder der Landesconſiſtorien und Ehegerichte waren, wohl auch Inſpectoren von Gymnaſien, daß häufig theologiſche Reſponſa erſtattet wurden, und daß viele neben einem ausgedehnten Briefwechſel eine maſſenhafte ſchriftſtelleriſche Thätigkeit entwickelten, ſo muß man freilich nach einem Erklärungsgrunde ſuchen, den Tholuck in der Seltenheit der geſelligen Zerſtreuungen und in der größern phyſiſchen Kraft jener Männer findet, obwohl er mit Recht bemerkt, daß auch die Umſtändlichkeit und Formalität der damaligen Sitte, die vielen Beſuche von reiſenden Gelehrten und Studenten und die langwährenden Ehrenmahle viele Zeit raubten, wie es denn faſt unbegreiflich ſcheint, daß die Rieſenwerke Calov's und Gerhard's z. B. mitten in der Unruhe des dreißigjährigen Krieges entſtanden ſind — dieſe Autoren müſſen wenig geſchlafen und die Zeit gehörig ausgeſpart haben.

Und wenn man die geringen Beſoldungen dieſer Männer anſieht, die ſich nur ſehr allmälig zu einem mäßigen Ertrag heben, ſo würde man nicht begreifen können, wie ſie, da zumal der Kinderſegen in der Regel ſtark war, auskommen konnten, wenn man nicht wüßte, daß die geringen Beſoldungen durch Nebeneinnahmen vermehrt wurden. Da waren Naturalbezüge, zuweilen freie Wohnung, dann Zuſchüſſe aus Stiftungen für ſchlecht bedachte Profeſſuren, oder für Wittwen und Waiſen; die Collegien, die Promotionen und Disputationen trugen etwas, ebenſo die Präfationen und beſonders die Dedicationen; es wurden Koſtgänger gehalten, hin und wieder hatten die Profeſſoren (wie noch in Schweden) Pfarreien neben der Profeſſur.

Wollte man aber die oben angeführten Beiſpiele außerordentlichen Fleißes im Leſen zum allgemeinen Maßſtab machen, ſo würde man ſehr irren; es wurden in der Regel ſehr wenige privata geleſen, das Dictiren war ſehr verbreitet, die Vorleſungen

wurden übermäßig gedehnt, das Repetiren war außerordentlich häufig. Was geleſen wurde, lernen wir aus den Lectionsverzeichniſſen, die ſchon vor der Reformation exiſtirten, daneben erſchienen nun Programme der einzelnen Profeſſoren, in denen dieſe, oft ſehr redſelig, ihre Vorleſungen ankündigen; es wurden nicht einmal die Hauptcollegien regelmäßig geleſen, ſondern häufig, was jedem die Laune eingab. Wenn Tholuck bemerkt, daß man bisher unrichtig angenommen habe, daß die Vorträge über Exegeſe erſt mit der Reformation angefangen und ſchon mit dem Anfang des ſiebenzehnten Jahrhunderts wieder aufgehört hätten und dagegen anführt, daß ſchon vor der Reformation die Baccalaureen in ihren ordentlichen Vorleſungen fortlaufende Erklärung der Schrift gegeben und in ihren außerordentlichen einzelne Bücher der Schrift ausgelegt hätten (wofür Gerſon und Clamenge beſonders gewirkt), wie denn vor der Reformation exegetiſche Collegien den vier theologiſchen Profeſſoren zur Pflicht gemacht und auch in Leipzig und Roſtock exegetiſche Vorleſungen gehalten worden ſeien, ſo muß doch darauf aufmerkſam gemacht werden, daß die exegetiſche Thätigkeit eben in das fünfzehnte Jahrhundert, in die Zeit des Wiederauflebens der Wiſſenſchaften, fällt, welche in der That die Reformation vorbereitete und möglich machte.

Das Sinken der Exegeſe, die bis in die Mitte des ſiebenzehnten Jahrhunderts Hauptwiſſenſchaft geblieben war, eben von dieſer Zeit an, hatte den Verfall der ächten Theologie überhaupt zur Folge, die Dogmatik und Polemik verdrängte alles andere, und — was immer ein Zeichen einer einſeitigen kirchlichen und theologiſchen Richtung iſt — die Kirchengeſchichte wurde ganz vernachläſſigt. Nehmen wir dazu, daß die Lehrer faul im Leſen, die Studenten faul im Hören waren, ſo ergibt ſich der Schluß auf den Zuſtand der Theologie und der Kirche von ſelbſt. Noch freilich iſt eine gewiſſermaßen imponirende Förmlichkeit im Aeußern beobachtet: im Barett und Chorrock kommt der theologiſche Profeſſor ins Collegium, die Studenten erheben ſich bei ſeinem Eintritt, wenn er einen berühmten Namen nennt, lüften ſie das Barett. Bis ans Ende des Jahrhunderts iſt der Vortrag lateiniſch, die Hörſäle (wie noch in Schweden) ungeheizt. Den Studenten zeichnet eine phantaſtiſche ſpaniſche Tracht aus.

Faulheit der Lehrer und der Hörer reichen allein hin, eine Univerſität zu Grunde zu richten; wenn noch ſittlicher Verfall überhaupt dazu kommt, iſt nichts weiter zu hoffen. Und dieſer Verfall zeigt ſich auf den deutſchen Univerſitäten des ſiebenzehnten Jahrhunderts in entſetzlicher Weiſe. Bei den Lehrern neben den Standesſünden — Brodneid, Eiferſucht, Streitſucht und Titelſucht — Trunkſucht, Scandala im ehelichen Leben, ſo doch, daß nach dem Krieg chriſtlich angeregte Theologen und Laien (beſonders durch Arndt's ſegensreiche Wirkſamkeit) ſich von den in der alten polemiſchen Starrheit verharrenden ſcheiden.

Und die Studirenden? Sie waren durch äußere Bevorzugung in die günſtigſte Lage für ihren Beruf geſetzt; vom bürgerlichen Forum eximirt, von allen bürgerlichen Abgaben befreit, wie vom Zoll für Lebensmittel und Bücher, mochten ſie ruhig auf ihren Zimmern ſtudiren, in deren Nähe keine geräuſchvollen Handwerker wohnen durften, ſie mochten frei fiſchen und jagen, die Miethzinſe für ihre Wohnungen hatten eine beſtimmte Taxe.

Wenn Döllinger es der Reformation zur Laſt legt, daß der geiſtliche Stand in Verachtung kam und daß deßhalb weniger Jünglinge aus den höhern Ständen Theologie ſtudirten, ſo hat er vergeſſen, daß allerdings vor der Reformation die höhern Stände mehr Theologen lieferten, weil die reichen Pfründen ſie lockten; der Glaube an die ſpecifiſche Heiligkeit des geiſtlichen Standes hörte freilich auf, aber aus den Familien der proteſtantiſchen Geiſtlichen erwuchs ein eigener trefflicher Theil des

Bürgerstandes, der unendlich viel Gutes gewirkt hat. Jene Scheu vor den theologischen Studien hörte auch in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts auf; es zeigen sich sogar schon Spuren von Ueberfüllung mit Candidaten.

Die höchst mangelhafte Vorbildung auf den Gymnasien würde die geringen Erfolge des akademischen Unterrichts erklären, wenn dieser auch sorgfältiger gegeben worden wäre, als es der Fall war. Auf den Gymnasien nämlich herrschte ausschließlich lateinische Bildung, Mechanismus und Schematismus, letztere besonders im Religionsunterricht, und erst in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts begann die fromme sowohl als die aufklärende Opposition die Uebelstände zu fühlen und versuchte ihnen zu steuern, wie denn überhaupt nach dem Krieg die Aufmerksamkeit sich theilnehmend auf den Jugendunterricht wendete. Auch auf den Gymnasien wurde beständig memorirt, repetirt, disputirt, die Disciplin war ganz und gar versunken; die Schüler strebten eifrigst auf Universitäten zu kommen, dort erwartete sie aber das Leidensjahr der Pennale. Der Verfasser gibt hierüber, so wie über die Entsittlichung der Studirenden, schaudererregende Einzelheiten.

Wir wollen in der Note zu Tholuck's Belegen einen weitern, sehr charakteristischen geben.* Daß der Aufenthalt auf der Universität vielfach auch noch außerordentlich verkürzt wurde, ließ dann gar keine Früchte der Studienzeit aufkommen. Zu dem was der Verfasser am Schlusse über die akademischen Reisen sagt, die sehr häufig besonders nach Holland und Frankreich, gemacht wurden, daß man nämlich geringe Wirkung davon in Unbefangenheit und Freiheit des Urtheils verspüre, weil eben an »dem, der habe, gegeben werde« — möchten wir hinzusetzen, daß es zu allen Zeiten

---

* In der Leichenrede, die 1723 dem großen Marburger Theologen J. H. Maius (geb. 1653) sein College Schupart hielt, findet sich folgende Stelle, die wir, so gut es gehen will, aus dem originellen Latein in Deutsch fassen: »Wie viele, die zu höherem bestimmt sind, gehen zu Grunde und werden zu Candidaten des Todes, wenn sie ihre Sorgen an Bacchus Bronnen zu Ruhe führen und den vom gestrigen Rausch schlaffen Magen mit stärkern Zügen zu neuer Kraft steigern, wenn der Tag mit Karten und Würfeln hingebracht und in Liebchens Arm bei Musik getrunken und geschmaust wird, wenn der Wirth mit doppelter Kreide schreibt und Schulden, die herbste Last für den Freien, die Schultern belasten und von trotziger und zudringlicher Mahnung der gefährliche Helfer, der Wucherer, retten muß! Seht hin, da steht der Studirende sinnend vor dem Spiegel, läßt sich sein Haar kunstgerecht schneiden und zweifach oder dreifach scheiteln. Dann schreibt er mit gewähltem Wortschwall den Eltern, wie er an schwerer lang wieriger Krankheit darniederliege; denen erstarrt das Herz zu Eis, sie bedenken, daß große Geister selten lang leben, und senden dem heuchlerischen Lügner ihr Blut und ihren Schweiß, und mit Jubel empfängt es die verbrecherische Brut, frohlockt, daß der edlen Füchsen, die so lange elendiglich und unwürdiglich begraben gewesen, endlich das Licht des Tages geleuchtet habe. Sofort wird die Stunde für nächtliche Gelage bestimmt, es werden Thüren erbrochen, Fenster zertrümmert, Schlafende, Kranke, Schwangere erschreckt. Entschuldiget — ruft der Redner aus —, daß ich den Nagel in die Wunde lege; was offenkundig ist, was leider keinen Arzt findet, soll nicht in übelangebrachter Delicatesse verhüllt werden. Wenn diese Gesellen dann nach unaufhörlichen Saufgelagen und, nachdem sie ungeheuerlich bestiefelt und gespornt einige Universitäten durchritten haben, damit ja kein Funken guten Sinns bleibe, dann ziehen sie, einige Bücher im Felleisen, der Heimat wieder zu. Da treten sie dann mit ernster, würdiger Miene auf, geben sich ein gelehrtes Ansehen und besteigen, würdige, große Theologen, heilige Seelenhirten, die Kanzel oder werden Richter, und wenn sich's nun herausstellt, daß dergleichen Subjecte zum Verderben der Seelen entweder oder zum Ruin ihrer Clienten geboren sind, dann schreit man über die Universitäten, dann verwünscht man die Professoren — die hätten die Studenten um ihren Fleiß gebracht, die hätten das herrliche Genie zu Grunde gerichtet!«

llen iſt, unbefangene Reiſende zu finden, und daß auch in Zeiten, wo die Vermeh-
ung der Reiſemittel die Reiſen außerordentlich erleichtert, der bei weitem größte Theil
r hier in Frage ſtehenden Reiſenden eben das ſucht, was ihm genehm iſt, und von
lem andern entweder nichts oder Unrichtiges auffaßt und nach Hauſe bringt.

Ueberſehen wir nach des Verfaſſers Einzeldarſtellung den Zuſtand, welcher in den
n ihm beſchriebenen Richtungen in jener unglücklichſten Zeit des Vaterlands, da ein
ruderkrieg es zerfleiſchte und verödete, gewaltet hat, und ſehen wir auf das Ende jenes
ahrhunderts, ſo muß uns die Kraft unſers Volks in Erſtaunen ſetzen und mit hoffen-
r Freude erfüllen, das ſich aus ſolcher innern und äußern Verwüſtung glücklich wieder
rvorgehoben hat. Auf der Oberfläche ſah es freilich wüſt und verzweifelt genug aus,
der Stille müſſen ſich aber doch heilſame Kräfte unverſehrt erhalten haben, die dann
dem neuen Aufbau ſich wendeten. Hüten wir uns, im Licht der wiſſenſchaftlichen
ildung, Augenzeugen der unermeßlichen Eroberungen, die auf ihrem Felde nach allen
eiten hin gemacht werden, uns deſſen zu überheben, und wenn uns die ungefüge
ohheit, die ſchamloſe Laſterhaftigkeit jener Zeiten entgegentritt, an unſere Bruſt zu
lagen und Gott zu danken, daß wir nicht ſind wie jene Leute. Die Tugenden, aber
ch die Laſter treten in den verſchiedenen Zeiten in verſchiedener Geſtalt auf, und
r der, der ins Herz ſieht, vermag abzuwägen, wie viel der Egoismus, die gleißende
chwäche, die raffinirte Genußſucht, die Heuchelei der einen Zeit mehr werth iſt, als
e frohe Laſterhaftigkeit der andern.

Daß es ſeit etwa vierzig Jahren auf unſern Univerſitäten beſſer geworden iſt, als
früher war, Niemand kann es läugnen — nicht Geſetze und Verordnungen haben
s gemacht, ſondern der Geiſt der Zeit, der auch die Jugend und die Lehrer durch-
ang; aus dem Innern der Studentenwelt ſelbſt iſt beſſer geworden, was geworden iſt.
ite man ſich, mit äußern Mitteln dieſen Zug des Geiſtes fördern zu wollen; die
eſchichte der Univerſitäten zeigt es, wie unmächtig ſie von jeher ſich erwieſen haben.
uf der andern Seite überſchätze man nicht das, was die Einzelnen zur Förderung
eſes Geiſtes thun, ſondern bedenke, daß eben auf der Höhe des Gelingens Demuth
ſonders nöthig iſt, und daß es von jeher für die Wiſſenſchaft und ihre Trägerinnen
nen ſchlimmern Feind gegeben hat, als die Parteiung, die in verderbenbringender
rblendung über dem Wort der Zuſtimmung zum Parteizweck jenes Weſentliche von
n Lehrern zu fordern überſieht, was eben allein den Fortſchritt, deſſen die Gegenwart
) erfreut, ermöglicht hat. Eben auch nach der Blüthezeit reformatoriſcher Begeiſterung
t der Mehlthau der Parteiung die friſchgrünende Pflanze unheilvoll ſchnell zum Welken
bracht.

Unterrichtsreformen in Holland.

Von Profeſſor Dr. C. Arenz in Leipzig.

Die Leſer der Pädag. Revue werden ſich noch in unſerer Skizze über den Zuſtand
s mittleren Unterrichts in Holland * der Beſprechung der Staatsexamina erinnern,
nen ſich die Jünglinge bis zum Jahre 1849 unterwerfen mußten, um zu den Vor-
ungen an der Hochſchule zugelaſſen zu werden. Aus beregter Darſtellung wird ihnen
ch gegenwärtig ſein, daß Herr Thorbecke, der Miniſterpräſident, die Staatsexamina
fgehoben und dadurch den Zutritt zu den akademiſchen Vorleſungen einem Jeden
ne vorhergegangene Prüfung freigegeben hat. Haben wir auch ſchon damals dieſe

* Vgl. Pädag. Revue XXVII, S. 22. ff.

Maßregel an und für sich nicht gebilligt, so waren wir doch derselben Ansicht und Ueberzeugung als heute, daß sie das einzige wirksame Mittel sei, um Anregung zu der lange gewünschten und nothwendigen Neugestaltung des mittleren Unterrichts zu geben. Und gewiß würde Thorbecke den Plan zu der Reform des Unterrichtes, wie er ihn in seinem Geiste trug, ausgeführt, er würde für Hollands geistige Entwicklung ebenso eine neue Aera begründet haben, wie er dieselbe für die materiellen Fortschritte des Landes geschaffen hat. Leider war es ihm nicht vergönnt, die Stagnation, welche sich fast überall in dem Organismus des mittleren Unterrichts zeigte und wodurch er sowohl mit dem akademischen Unterrichte wie auch mit dem niederen Unterrichte außer allem Zusammenhange sich befand, wieder in Fluß zu setzen; er wurde das Opfer der unerquicklichsten und kleingeistigsten Parteikämpfe der religiösen Genossenschaften. Mit seinem Rücktritte war jede Hoffnung, die Reform des Unterrichts in Vollzug gesetzt zu sehen, gänzlich geschwunden, und wir glauben es aussprechen zu dürfen, daß nur von einem Wiedereintritt Thorbecke's ins Ministerium oder von einem Manne seiner Gesinnung, Fähigkeit und Kraft ein Gesetz über den Unterricht zu erwarten ist, welches für Holland lebensfähig ist und dem Rufe der Zeit Rechnung trägt.

Es war zu erwarten, daß bald nach dem ministeriellen Beschlusse vom 1. Juli 1850 eine unverhältnißmäßig große Anzahl von Jünglingen sich auf den Secretariaten der drei Universitäten in das Album der Studirenden eintragen ließ und daß ein nicht geringer Theil derselben auf einer höchst mittelmäßigen Stufe wissenschaftlicher Bildung stand. Unfähige, welche unter andern Umständen zurückgewiesen worden wären, traten jetzt ein: — es waren dieß theils solche, welche nicht einmal den Gymnasialcursus bis zu Ende durchgemacht hatten, oder solche, die sich durch Privatlehrer nothdürftig hatten vorbereiten lassen.

Dieser Zuwachs unfähiger Studenten konnte den Professoren der Universitäten nur eben so unangenehm sein, als es den Docenten der Gymnasien und lateinischen Schulen unwillkommen war. Der mittlere Unterricht war nun aller und jeglicher Controle entzogen, zumal da man die in Holland bisher thätig gewesenen Inspectoren oder Adviſoren des öffentlichen Unterrichts (dieß geschah jedoch vor Thorbecke) auf Wartegeld gesetzt hatte. Durch diese Maßregel waren nämlich die tüchtigsten Schulmänner, u. A. der Inspector B. Schreuder, dem Niederland eine große Schuld abzutragen hat und dessen Fähigkeiten, schulmännische Kenntnisse und Verdienste in Deutschland nicht weniger gewürdigt werden, als in seinem eigenen Lande, beseitigt und der Staat hatte kein Organ mehr, um sich mit dem Zustande des mittleren Unterrichtes in Bekanntschaft zu halten, geschweige denn auf denselben irgendwie einzuwirken.

Hier und da vernahm man Stimmen der Unzufriedenheit über den Zustand der Universitäten und Gymnasien, der durch die Abschaffung der Staatsexamina herbeigeführt worden war; aber diese waren vereinzelt und blieben Stimmen der Rufenden in der Wüste, bis endlich die Genossenschaft der niederländischen Gymnasiallehrer in pleno sich erhob und protestirte. Ueber diese Genossenschaft wollen wir hier einige Notizen einflechten. Man hatte in Holland bereits seit lange das Bedürfniß erkannt, Einheit in den Unterricht und eine Uebereinstimmung in die Behandlung der Lehrobjecte zu bringen. Dieses Ziel glaubten einige strebsame Gelehrte durch Besprechungen in einem von Lehrern für Lehrer geschaffenen Organe am ehesten zu erreichen. Jene warben Gesinnungsgenossen in sämmtlichen Provinzen des Landes, und so trat vor einigen Jahren die »Genossenschaft der Lehrer der holländischen Gymnasien« hervor.

Diese Gesellschaft gab in den ersten Jahren ihres Bestehens jährlich ein umfangreiches Heft ihres Centralorgans, »Miscellanea philologica« betitelt, heraus. Es brachte Arbeiten über römische und griechische Sprache und Litteratur nebst Recensionen erschienener Lehrbücher und einer Uebersicht des Zustandes der Gymnasien und lateinischen Schulen im abgelaufenen Jahre. Um aber öfter Gelegenheit zu haben, wichtige Fragen zur Besprechung zu bringen, wurde das Jahresheft in zwei Halbhefte getheilt. Das erste Heft bringt nun unter dem alten Namen **Miscellanea philologica** Ergebnisse altclassischer Studien und das zweite Heft nur Mittheilungen über den Zustand der holländischen Gymnasien. Die Redaction dieser **Miscellanea** besteht aus drei Gymnasiallehrern, welche in der Generalversammlung der Genossenschaft zur Wahrnehmung dieses Amtes auf ein Jahr ernannt werden. Außerdem aber hat der Verein noch einen Vorstand, welcher gegenwärtig aus dem Vorsitzer, **Dr.** Veegens, Director des Gymnasiums in Amsterdam, und dem Secretär, **Dr.** Nieuween, zweiter Präceptor desselben Gymnasiums, besteht.

Diese Gesellschaft hielt am 26. Juni 1852 eine außerordentliche Versammlung, worin der Antrag gestellt wurde, an den König und den Minister des Innern eine Adresse mit dem Gesuche zu übersenden, die Bestimmung über die Zulassung zu den akademischen Vorlesungen dermaßen abzuändern, daß junge Leute, welche nicht die für die höhern Studien erforderliche Reife besäßen, zurückgewiesen werden könnten. Dieser Antrag wurde allen nicht anwesenden Mitgliedern schriftlich mitgetheilt, um deren Gutachten einzuholen, und bald darauf am 9. Juli eingereicht.

In der ersten, an den Minister des Innern gerichteten Adresse heißt es, daß in dem ministeriellen Erlaß, die Abschaffung der Staatsexamina betreffend, verheißen worden sei, daß die Bedingungen der Zulassung zu den Universitäten noch näher bestimmt werden würden, woraus die Hoffnung herzuleiten sei, daß nicht Jedem, der da wolle, der Zutritt zu den akademischen Vorlesungen ohne alles Weitere geöffnet bleiben müsse. Ferner heißt es darin, daß das Unwesen, die Gymnasien vor der Zeit zu verlassen, immer mehr überhand nähme und die Hochschulen noch mehr durch unbrauchbare Studenten bevölkert würden, als früher. Die Gymnasien würden hierdurch in ihrer Entwicklung aufgehalten und den Professoren der Universität würde der Unterricht zu ihrem eigenen Nachtheile und zum Nachtheile der Wissenschaft unmöglich. Es sei deßhalb nöthig, wenn die Gymnasien ihre Bestimmung als Vorbereitungsanstalten der Hochschulen erfüllen sollten, daß den unfähigen Schülern der Zutritt zu denselben verwehrt werde.

In der zweiten Adresse an den König, welcher eine Abschrift der an den Minister des Innern gerichteten Adresse beigefügt war, werden dieselben Puncte berührt und dieselben Wünsche ausgesprochen, wie in vorgemerkter Adresse. Es wurde nur noch hinzugefügt, daß durch das Fortbestehen des freien Zutrittes zu den Hochschulen die Gymnasien mit der Zeit gänzlich zu Grunde gehen müßten, da mit der Zeit der Unterricht in die Hände Unbefugter und Unkundiger gelange.

Am 21. Juli desselben Jahres wurde in der Versammlung des holländischen Gymnasiallehrervereins ein fernerer Beschluß gefaßt, eine Adresse an die zweite Kammer gelangen zu lassen, um vorbezeichnete Frage wieder anzuregen und zugleich die Nothwendigkeit eines Unterrichtsgesetzes darzulegen. Die Adresse wurde bereits am 26. August abgefertigt.

In derselben heißt es unter Anderm: »Wenn jemals das Bedürfniß der Organisation des Gymnasialunterrichts durch ein Gesetz fühlbar gewesen ist, so kann dieß doch niemals stärker hervorgetreten sein, als in der gegenwärtigen Zeit.... Nachdem

im Jahre 1815 der Unterricht durch einen königlichen Beschluß geregelt und dadurch den Verwaltungsräthen der lateinischen Schulen das Recht (Jus promotionis) zugestanden worden, die Jünglinge zu den Universitäten zu befördern, und nachdem ein Inspector angestellt worden war, der die nothwendige Einheit unter den verschiedenen Lehranstalten zu bewahren trachten sollte, sah man nach Verlauf von einigen Jahren, daß dieser Beschluß die Früchte nicht trug, die man davon erwartet hatte, und daß der Fortschritt der Wissenschaft und die Bedürfnisse der Zeit Veränderungen in der Einrichtung der lateinischen Schulen nöthig machten. Es wurde zu dem Ende im Jahre 1828 von der Regierung eine Commission ernannt, welcher einige Fragen, die Universitäten und Gymnasien betreffend, vorgelegt wurden, um darüber bald möglich Bericht zu erstatten. Aber erst im Jahre 1845 trat eine wesentliche Veränderung ein: das Recht, junge Leute zur Universität zu befördern, wurde den Verwaltungsräthen entzogen und statt dessen ein Staatsexamen eingeführt und später das Amt der Inspectoren aufgehoben. Nach fünf Jahren erlitt dieses Examen in der Weise eine Umänderung, daß nichts mehr übrig blieb, als die Form, und endlich ist es vor kurzem ganz aufgehoben worden

»Wir wollen nicht darüber urtheilen, ob das Aufblühen der Gymnasialunterrichtsanstalten eher durch die Uebergabe des Jus promotionis an die Verwaltungsräthe und die Einrichtung einer strengen Aufsicht von Seiten der Regierung (d. i. durch die Inspectoren) gesichert sei, als durch die Wiedereinführung des Staatsexamens; wir wollen auch nicht untersuchen, durch welche dieser Maßregeln mehr Bürgschaft dafür geboten werde, daß nur gut vorbereitete Jünglinge ihre akademische Laufbahn beginnen; wir können aber unsere Ueberzeugung nicht verbergen, daß durch die Maßregeln, welche jetzt genommen sind, der Unterricht fühlbar benachtheiligt wird und selbst die am besten eingerichteten Gymnasien nicht zur Blüthe gelangen können. Lag auch in den früheren Beschlüssen die Absicht, daß keine Schüler zu den Hochschulen zugelassen werden sollten, welche den akademischen Vorlesungen mit Nutzen nicht beizuwohnen vermöchten, so ist doch jetzt zu befürchten, daß Jünglinge vor der Zeit die Gymnasien verlassen, welche bei regelmäßigen fortgesetzten Studien in der Pflege der Wissenschaften hätten glänzen können, und daß andere gänzlich unvorbereitete zur Hochschule übergehen, welche selbst mit der größten Anstrengung nicht im Stande sind, den Vorlesungen zu folgen. Wir haben einen Nachtheil angeführt, welcher aus dem Mangel einer gesetzlichen Organisation des Gymnasialunterrichts hervorgeht, aber es ist noch mehr anzuführen.

»Es besteht keine andere Inspection, als die der örtlichen Collegien der Curatoren, deren Befugniß nicht genugsam abgegrenzt und bestimmt ist. . . . Wir brauchen nicht in Erinnerung zu bringen, zu welcher großen Unverhältnißmäßigkeit und Ungleichheit der fast unabhängige Wirkungskreis einer so großen Anzahl von Ortslehranstalten, welche nach den verschiedensten Ansichten geleitet wurden, Veranlassung bieten mußte. . . .«

Hinsichtlich der Nothwendigkeit eines Gesetzes über den öffentlichen Unterricht heißt es in der Adresse: »Endlich brauchen wir nicht die Nothwendigkeit anzudeuten, daß die Organisation des Unterrichts durch ein Gesetz bewirkt werde und nicht länger durch Beschlüsse, welche zum großen Theile von einem Minister abhängig sind, der unerwartet sich genöthigt sehen kann, sein Portefeuille einem Nachfolger zu übergeben, welcher von ganz anderer Ansicht über diesen Gegenstand geleitet wird. Oder hat die Erfahrung nicht schon hinlänglich bewiesen, welch eine große Lähmung und Verwirrung in den Gang des Unterrichts durch die Aufeinanderfolge verschiedenartiger Beschlüsse gebracht worden ist?«

Der Adreßentwurf wurde nebſt einem Circulare an die Mitglieder verſandt, um deren Zuſtimmung wegen Einſendung der Adreſſe an die Kammer zu erlangen. Von 58 Stimmen ſprachen 31 ſich für die Adreſſe und 27 gegen dieſelbe aus; die Adreſſe war demnach angenommen. Das Hauptmotiv, weßhalb Letztere gegen die Adreſſe ſtimmten, war, daß der Miniſter nach eigener Ausſage in der Sitzung vom 26. September 1853 das Unterrichtsgeſetz bald vorlegen werde und man deßhalb nicht vorgreifen ſolle. Dieſe Auffaſſung der Aeußerung des Miniſters war jedoch ungenau, da dieſer nur geſagt hatte, daß es einer ſeiner feurigſten Wünſche ſei, nach dem Geſetze über das Armenweſen ſogleich zu den Verhandlungen über das Unterrichtsgeſetz überzugehen, d. i. wenn keine beſonderen Umſtände dieſes verhinderten. Hinderniſſe werden ſich jedoch jedesmal in den Weg ſtellen, wenn man Miene macht, ein Geſetz über den Unterricht in Holland zu geben; davon zeugt das Jahr 1828, wo man bereits nach dem Geſetze verlangte, und das Jahr 1849. Es iſt hienach das Geſuch an den Miniſter, um eine vorläufige Maßregel in Anwendung zu bringen, welche bis zur Zeit, wo wirklich ein Geſetz gegeben wird, dahin wirken ſoll, daß der freie Zutritt zu den akademiſchen Vorleſungen möglichſt eingeſchränkt werde, wie dieß ſchon durch Beſchluß vom 4. Auguſt 1853 für das Schuljahr 1853—1854 geſchehen war, eine Nothwendigkeit. Die Mitglieder der Kammer theilten auch bald dieſe Ueberzeugung, und wir hören bei Gelegenheit der Discuſſion über das Staatsbüdget, Artikel Unterricht, in der vorigjährigen Sitzung (December) den Berichterſtatter über die Abſchaffung der Staatsexamina und den gegenwärtigen Zuſtand der lateiniſchen Schulen ſich folgendermaßen verbreiten:

»Für einen vernünftigen Genuß dieſer Freiheit (der Zulaſſung zu den Hochſchulen) waren die meiſten Zöglinge nicht reif, und viele mißbrauchten dieſelbe. Und als der Damm, welcher die unfähigen Jünglinge bisher zurückhielt, durchbrochen war und die Klagen über die zu den akademiſchen Vorleſungen zugelaſſenen Jünglinge laut wurden, erhielt die Regierung von allen Seiten dringende Geſuche um Abſchaffung dieſes durch Nichts beſchränkten Zutrittes zu den Hörſälen der Univerſitäten. Alle Jünglinge, welche fühlten, daß ſie nach den Ergebniſſen eines Examens nicht angenommen werden würden, beeilten ſich, den Genuß jener Freiheit zu koſten, bevor noch dieſelbe durch irgend eine Maßregel wieder aufgehoben werden könnte. ... Wo ſonſt bei dem Wechſel des Rectorats in Utrecht durchſchnittlich 17 Schüler eingeſchrieben wurden, betrug jetzt die Zahl der Neueingeſchriebenen 67.«

Die Klagen der Profeſſoren veranlaßten die Regierung, zu einer Maßregel zu greifen, damit der akademiſche Unterricht nicht ſeinem gänzlichen Verfalle überliefert werde. Es blieb ihr aber nichts übrig, als das Examen wieder ins Leben zu rufen, welches Art. 150 des organ. Geſetzes von 1815 vorſchreibt; das Staatsexamen konnte vor Beginn des allzu nahe bevorſtehenden neuen Studienjahres nicht mehr eingerichtet werden. Der Berichterſtatter ſprach die Ueberzeugung aus, daß die Profeſſoren, an welcher Univerſität ſie auch ſein möchten, alle mit derſelben Pünctlichkeit, Gewiſſenhaftigkeit und Strenge beim Examen zu Werke gehen würden, wie ſolches früher von der Centralcommiſſion hätte erwartet werden dürfen. Es war nämlich die Befürchtung ausgeſprochen, daß man an den verſchiedenen Hochſchulen nicht mit derſelben Strenge examiniren würde und man die Jünglinge bald alle dahin wandern ſähe, wo ſie am leichteſten durchſchlüpfen könnten; es ſei deßhalb vorzuziehen, eine einzige Examinationscommiſſion zu ernennen. In ſeinem Berichte kann der Berichterſtatter jedoch ſeine Ueberzeugung nicht zurückhalten, daß dieſe Maßregel auf die Verbeſſerung des inneren Zuſtandes der Gymnaſien keinen Einfluß ausüben werde; ein ſolcher Einfluß ſei nur

durch ein Gesetz zu bewirken. Man habe aber den Art. 150 des Gesetzes von 1815 nur in Anwendung gebracht, »um größeres Unheil abzuwehren«.

Mit Rücksicht auf die Aufhebung des Jus promotionis im Jahr 1845, an dessen Stelle das Staatsexamen getreten war, bemerkt der Berichterstatter, daß diese Beseitigung jenes Jus auf den Unterricht den besten Einfluß ausgeübt habe. Die guten Lehranstalten gewannen nämlich an Schülern, weil die schlechteren die Concurrenz mit diesen nicht aushalten konnten und nicht ebenso geistig entwickelte Schüler zu den Universitäten zu befördern vermochten. Durch die Wiedereinführung des Jus promotionis wurden dagegen die schlechteren Lehranstalten auf Kosten der guten mit in die Reihe dieser gestellt und deren weniger fähige Schüler jenen der letzteren Anstalten gleichgeachtet.

Durch das Staatsexamen war den verschiedenen Lehranstalten die Gelegenheit geboten, um sich durch die Leistungen ihrer Schüler über die Einrichtung und Höhe ihres Unterrichtes auszuweisen, und den bessern Lehranstalten war durch dasselbe ein Platz eröffnet worden, um auf eine ehrenvolle Weise, ihren Verdiensten angemessen, ohne das Jus promotionis die Concurrenz zu bestehen.

Wir haben diese Darstellung des Verlaufes eines Gegenstandes, den wir in seinen ersten Stadien der Entwicklung bereits an einer frühern Stelle verfolgt haben, deßhalb in solcher Ausführlichkeit und meistens mit den Worten der Männer selbst, welche sich mit der beregten Frage lebhaft beschäftigen, gegeben, um das Bild der Reformbestrebungen, welche sich schon seit einer Reihe von Jahren in Holland in den Vordergrund der Verbesserungen des Staatsorganismus gedrängt haben, so zu entrollen, daß es jedem Leser aufs deutlichste vor den Geist trete und damit er allmälig das Vorurtheil schwinden lassen möge, als befänden sich die Niederländer immerhin in stiller Behaglichkeit und Interesselosigkeit für die Fortschritte der geistigen Entwicklung des Volkes. Vieles ist allerdings noch in Holland zu thun, oder besser gesagt: es ist in Holland noch wenig gethan. Aber es fehlt dort nicht an dem Willen und nicht an geistigen Kräften und Mitteln, um eine gänzliche Neuschaffung des mittleren Unterrichts zu Wege zu bringen, davon kann sich Jeder die sprechendsten Beweise sammeln, welcher sein Vorurtheil, als sei von den Holländern nichts zu lernen, weil bei ihnen alles selbst beim Alten bleibe, von sich wirft und seinen Blick über die Grenzen unseres nahen Nachbaren und Stammverwandten schweifen läßt. Holland geht immer mit Vorsicht und vernünftiger Prüfung zu Werke, wenn es neue Verhältnisse schaffen soll; und diese Vorsicht ist es, welche die Parteien wach ruft; denn jede will mitüberlegen und mithandeln, damit nichts Unübereiltes geschehe. Daß dadurch eine Sache von so großer Wichtigkeit, wie der Erlaß eines Unterrichtsgesetzes, in die Länge gezogen wird, ist daher zu erwarten. Ist aber der rechte Zeitpunct gekommen, sind die Parteien einig, dann darf auch erwartet werden, daß ein gesundes, lebensfähiges Werk geschaffen werde. Wir schließen mit den Worten des Ministers (Sitz. vom 2 Dec. 1853): »Ich bin der Meinung, daß das Zustandekommen eines Gesetzes über den öffentlichen Unterricht erst dann möglich sein wird, wenn bei der Beurtheilung der vorgelegten Bestimmungen der allgemeine Standpunct, auf den die Regierung gestellt ist und von dem sie nicht abweichen darf bei der Behandlung eines so wichtigen Gegenstandes, nicht außer Acht gelassen wird.«

Das Schulwesen im Elsaß in sprachlicher Hinsicht.

Es ist bekannt, daß in der Provinz Preußen, namentlich in den Departements Marienwerder und Danzig, neben den Deutschen noch eine sehr bedeutende Anzahl Polen

wohnen. So leben z. B. im ersteren Bezirke neben 393,030 Deutschen nach der neuesten Zählung 251,844 Polen. Letztere gehören fast ohne Ausnahme der katholischen Kirche an, während sich die Deutschen meistens zum evangelischen Glauben bekennen. Ebenso wohnen in der nördlichen Hälfte des Regierungsbezirkes Gumbinnen noch eine sehr beträchtliche Anzahl Litthauer, welche ihre Sprache beibehalten haben.

Unter so eigenthümlichen Verhältnissen und bei einer solchen Mischung der Sprachen und Confessionen auf einem Raume von 1170 Quadratmeilen gewährt es großes Interesse, in Rücksicht auf das Schulwesen und dessen Stellung zu den beiden Hauptsprachen der Provinz einen vergleichenden Blick auf das Elsaß zu thun, welches bekanntlich ein ursprünglich deutsches Land war und seit längerer Zeit Frankreich einverleibt ist.

Wir theilen den Lesern daher ein Bruchstück aus dem Briefe eines Elsäßer Lehrers mit, welcher der deutschen Sprache befreundet geblieben ist, einige Schriften des Unterzeichneten gegenwärtig ins Französische überträgt und die sprachlichen Verhältnisse seines Landes und die damit zusammenhängende Stellung der Volksschule genau kennt. Die Vergleichungen mit unsern Zuständen und Einrichtungen ergeben sich für den Lehrerstand der Provinz Preußen von selbst, und es genügt daher nur die Bemerkung, daß Preußen in Hinsicht auf seine Toleranz des Polnischen den Vergleich mit dem französischen Gouvernement gegenüber dem Deutschen wahrlich nicht zu scheuen braucht, und daß auch die Schulen nach dieser Seite hin von einer Humanität Zeugniß geben, welche die polnische Bevölkerung zu Anerkennung und Dank verpflichten muß.

Doch nun zu dem Berichte selbst und zu dessen Schilderung der Verhältnisse.

»Die Provinz Elsaß«, so erzählt derselbe, »enthält eine Bevölkerung von 1,081,000 Seelen. Bei weitem der größte Theil redet deutsch, wenn man unser Kauderwelsch so nennen darf; denn ein Deutscher aus dem Norden würde es schwerlich verstehen. Es finden sich übrigens in der Provinz verschiedene Idiome, welche jedoch alle mehr oder weniger vom reinen Deutsch abweichen. Die Straßburger Mundart hat etwas sehr originelles und dem großen Göthe so gefallen, daß er ein in dieser Mundart geschriebenes Lustspiel (der Pfingstmontag, von Arnold aus Straßburg) sehr schmeichelhaft beurtheilte. Es wird aber in reinem Deutsch in allen Kirchen gepredigt; besonders die protestantischen Geistlichen kennen die Sprache durch und durch. Das Volk versteht's übrigens recht gut, und wenn gelesen wird, so klingt's meistens rein, besonders im Munde gebildeter Landleute. Das Volk hängt dem Deutschen nicht mehr so an, wie dieß noch vor zwanzig Jahren war, denn nach und nach hat sich die französische Sprache mehr und mehr verbreitet und ihre deutsche Schwester allmälig verdrängt. Auch wird das Deutsche immer mehr und mehr vernachlässigt. Noch im Jahre 1842 wurde bei der Aufnahme ins Seminar zu Straßburg eine Probe im deutschen Dictirschreiben verlangt, und während des dreijährigen Cursus war ein eigens bestellter Professor da, um deutschen Unterricht zu ertheilen; jetzt aber lehrt man die Seminaristen kaum noch lesen, von Grammatik und deutschen Stylübungen ist keine Rede mehr. So geschieht es, daß binnen einigen Jahren viele unserer jüngeren Lehrer schwerlich noch im Stande sein werden, einen ordentlichen deutschen Brief zu schreiben. Und doch beten wir noch deutsch, Protestanten wie Katholiken, und doch singen wir noch deutsch! Besonders die protestantische Geistlichkeit sträubte sich gegen die Einführung der französischen Sprache (in der sie wahrscheinlich eine Brücke zur katholischen Kirche sieht); allein heute, da die alten Pfarrer nach und nach aussterben und durch junge ersetzt werden, die des Französischen vollkommen mächtig sind, verbreitet sich diese Sprache auch viel leichter. Durch den erleichterten Verkehr mit dem

Innern, durch Eisenbahnen, Canäle ꝛc. wird überdieß viel in dieser Hinsicht gewirkt. Ich glaube mich nicht zu irren, wenn ich annehme, daß binnen zehn Jahren das Französische allgemein verbreitet sein wird; aussterben wird aber das Deutsche erst dann, wenn von Oben befohlen werden wird, französisch zu predigen, was bis jetzt nur theilweise in größern Städten der Fall ist. Die Provinz Elsaß theilt sich in zwei Departements: Oberrhein und Niederrhein. Im Niederrhein (Hauptort Straßburg) sind hinsichtlich der Confessionen 384,000 Katholiken, 186,000 Protestanten, 12,000 Reformirte, 20,000 Juden und 500 Wiedertäufer. Im Oberrhein sind 428,000 Katholiken, 35,000 Protestanten, 15,000 Reformirte, 15,000 Juden und fast 2000 Wiedertäufer. Man findet natürlich bei uns auch Leute, die nicht Deutsch verstehen, es sind dieß geborne Franzosen aus dem Innern, Stockfranzosen, die keck behaupten, das Deutsche sei eine Barbarensprache, gut genug, um Pferde zu leiten. Leider gibt es auch abgeschmackte Elsäßer, die solche Ansichten theilen, und erst kürzlich empörte mich ein solcher, weil er mir ins Angesicht behauptete, Schiller, Göthe ꝛc. hätten doch nichts geschrieben, was französischen Autoren an die Seite zu setzen sei.

»In unseren Schulen ist die deutsche Sprache nicht mehr Unterrichtssprache; Alles wird französisch betrieben, nur die Religion wird zumeist noch deutsch gelehrt. Alle Lehrer müssen die französische Sprache inne haben, denn, wie ich Ihnen schon bemerkt, wird wenig Deutsches im Seminar getrieben. Die Prüfung der Lehrercandidaten geschieht ausschließlich auf Französisch; heute fragt man kaum mehr, ob der Candidat auch Deutsch lesen könne. Jedenfalls wäre die Unkenntniß des Deutschen kein Hinderniß der Anstellung für einen Lehrer, namentlich wenn er sich um eine Stelle in einem Städtchen oder einer Stadt bewerben wollte. Die Verordnungen der Behörden in Schulangelegenheiten erschienen früher in beiden Sprachen; heute ist Alles französisch, nur sagt Art. 17 der Schulverordnung für den Niederrhein d. d. 8. August 1853: »In Hinsicht auf die topographische Lage und die Bedürfnisse des Departements Niederrhein begreift auch noch der Primärunterricht in den betreffenden Schulen das deutsche Lesen und Schreiben.« Allein wenn nicht der Pfarrer auf die Beobachtung dieses Artikels dringt, so steht es übel damit! — In meiner Schule werden beide Sprachen gehörig betrieben (und es gibt noch einzelne solche immer seltener werdenden Fälle), und doch reden meine deutschen Schüler besser französisch, als dieß der Fall in anderen Schulen des Bezirkes ist, so lautet wenigstens der darüber eingegangene amtliche Bericht. Unsere Inspectoren, vier an der Zahl für das niederrheinische Departement, kennen die deutsche Sprache nur unvollkommen, ein einziger derselben schreibt und spricht sie fehlerlos. Der Oberrhein ist in drei, der Niederrhein in vier Bezirke getheilt. Vom 1. September d. J. ab wird jedes Departement hinsichtlich der Schulangelegenheiten von einem Präfecten verwaltet, der einen Departementsrath zur Seite hat. Dieser letztere besteht aus geistlichen und weltlichen Mitgliedern, die ihre Gutachten über die vorkommenden Einrichtungen auszusprechen haben. Als ersten Beamten über die Primärlehrer muß man die Délégués (Abgeordnete) betrachten. Sie sind vom Departementsrath bevollmächtigt, meistens zwar Geistliche, jedoch auch Weltliche, als z. B. Friedensrichter ꝛc., welche jeder eine, zwei, drei bis fünf Schulen zu überwachen haben. Allein diese Délégués sollen besonders das erziehende Moment (die Interna) im Auge haben. Alle drei Monate versammeln sie sich, Kreis für Kreis, und berathen sich über die Localzustände der betreffenden Schulen. Ueber diesen Abgeordneten oder Bevollmächtigten steht der Inspector, immer ein Weltlicher; er hat einen Bezirk, also 200 bis 300 und 350 Schulen zu überwachen Diese Inspectoren stehen von nun an unter den Inspecteurs d'académie, wovon jeder ein Departement

zu dirigiren hat, nur so, daß derselbe nicht in Person die Schulen und Lehrer kennt, sondern sich nach den Berichten der Inspecteurs primaires richten muß. Der Inspecteur d'académie ist eigentlich, wenn man es genau erwägt, nichts weiter als der Privatrath des Präfecten; die Inspecteurs primaires aber sind und bleiben die Hauptfactoren des ganzen Schulwesens.«

Marienwerder. L. Kellner.

Das englische Volksschulwesen.

Popular education. The National Society. The two Manchester schemes. The Committee of Privy Council. A letter . . by *J. Wilkinson*. London, 1852.

Public education, as affected by the Minutes of the Committee of Privy Council. By Sir *James Kay Shuttleworth*, Bart. London, 1853.

(Allg. Z.) Wir sind in Deutschland gewohnt, das System unseres Volksschulwesens nicht nur als das richtige, sondern als das einzig mögliche zu betrachten und somit dasselbe über die Einrichtungen aller andern Länder zu stellen. Höchstens räumen wir noch Holland und den nördlichen Theilen der Vereinigten Staaten einen Platz neben uns ein. Und wir haben allerdings in gewissen Beziehungen ein Recht zu dieser Selbstzufriedenheit. Die Verbindlichkeit der politischen Gemeinde zur Errichtung und Unterhaltung der nöthigen Volksschulen; die Zwangspflicht der Eltern, ihre sämmtlichen Kinder während bestimmter Jahre zur Schule zu schicken; der entschiedene confessionelle Charakter der Volksschulen und die innige Verbindung derselben mit den betreffenden Kirchen; die Sorge des Staats für Bildung und Erprobung der Lehrer; endlich die Oberaufsicht des Staats über das gesammte Volksschulwesen als über eine wichtige staatliche (polizeiliche) Anstalt — diese Grundzüge des Volksschulwesens in allen deutschen Ländern sind wohl an und für sich richtig, in jedem Fall stimmen sie ganz überein mit unsern allgemeinen staatlichen Ansichten. Da diese Einrichtungen überdieß schon lange bestehen, zum Theil schon seit Jahrhunderten, so sind sie nicht nur in amtlicher Uebung, sondern auch in das Leben völlig übergegangen, und sie haben Zeit gehabt, ihre volle Wirksamkeit zu äußern. Die nöthigen Schulen sind gebaut, die Lehrer sind vorhanden und, nothdürftig wenigstens, bezahlt; Niemand sperrt sich gegen das ganze System; das ganze Volk endlich ist wirklich in diesen Elementarkenntnissen unterrichtet. Wenn allerdings auch jetzt noch manche Klagen und manche zweifelhafte Fragen sind, so können sie doch immerhin als untergeordneter Art betrachtet werden und als lösbar ohne allzu große Schwierigkeiten. Ob freilich die Bildung in diesen Volksschulen den sittlichen Erfolg für die große Volksmasse hat, wie man ihn sich früher dachte und wie man ihn in andern Ländern, welche die Allgemeinheit und Ordnung eines solchen Unterrichts erst noch einzurichten haben, vielfach hofft, ist freilich eine andere Frage, deren Bejahung unsere Assisen und unsere Volksbewegungen von 1848 und 1849 schwer zulassen. Es scheint so ziemlich unzweifelhaft, daß Lesen, Schreiben und Rechnen den Menschen allein nicht civilisiren. Allein wie dem immer sei, jedenfalls beweist ein Mangel an höherer Gesittigung nichts unmittelbar gegen die Schule, sondern nur gegen eine Ueberschätzung ihrer Wirksamkeit und somit für die Nothwendigkeit anderweitiger Beihülfe.

Zu denjenigen Ländern, über welche wir uns am meisten zu erheben pflegten, weil von ihnen am wenigsten nach Umfang und Inhalt für die Schulen der großen Volksclassen gethan war, gehörte bis vor kurzem Großbritannien. Im eigentlichen England war bei der Reformation versäumt worden, aus den säcularisirten Kirchengütern oder

durch ſonſtige Maßnahmen Sorge zu treffen. Eine Verbindlichkeit zur Errichtung von Schulen beſtand für Niemand. Die biſchöfliche Kirche, nicht eben zu ihrer Ehre ſei es geſagt, widmete gar Weniges von ihren Reichthümern dieſem Zweck. Später traten auch noch die Secten durch Zerſplitterung der Mittel und durch Fanatismus hemmend ein. So war denn die Volksſchule nur ein glücklicher Zufall, wo ſie beſtand, und ein großer Theil der vorhandenen war jämmerlich ungenügend. Die Folge war natürlich völlige Unwiſſenheit des größern Theils der Bevölkerung. Noch in den Dreißigerjahren dieſes Jahrhunderts beſtand nicht einmal dem Namen nach eine Unterrichtsgelegenheit für mehr als die Hälfte der Kinder, und die angeblich vorhandenen Schulen waren zum großen Theil bloße Sonntagsſchulen oder wurden von alten unwiſſenden Weibern gehalten. Die Beiſpiele von mehr als barbariſcher und heidniſcher Unwiſſenheit, welche vielfach in den Parlamentsberichten über die Zuſtände der arbeitenden Claſſen vorkommen, ſind jedem bekannt, welcher ſich irgend um dergleichen Dinge bekümmert. Auch in Porters Progress of the Nation mögen einzelne Fälle, obgleich noch lange nicht die ſchlimmſten, gefunden werden. In Irland kam zu allen dieſen Gründen noch die Armuth der Katholiken und die geringe Zahl der zerſtreuten Proteſtanten. Nur in Schottland ſtand es beſſer, weil hier mit der Reformation die Verbindlichkeit der Kirchengemeinden anerkannt worden und eine enge Verbindung der presbyteriſchen Kirche eingetreten war. Die Volksſchule hatte hier ſogar eine claſſiſche Richtung. Doch waren auch hier die öffentlichen Schulen nur etwa für ein Drittheil der Jugend genügend. Zu ſolcher Selbſtüberhebung über die brittiſchen Inſeln beginnt aber doch allmälig das Recht zu fehlen. Es iſt nämlich auch hier in dem Laufe der letzten Jahre ſehr viel geſchehen zur Einbringung des Verſäumten, und zwar ſind es nicht bloß die großen Geldſummen, welche Anerkennung verdienen, ſondern noch viel mehr iſt die höchſt zweckmäßige Thätigkeit der Regierung zu preiſen. Geld zu geben iſt einem Reichen leicht; allein mit Verſtand und Selbſtſtändigkeit zu handeln, unüberwindlich ſcheinenden Schwierigkeiten tapfer entgegenzutreten und ſie durch überlegene Geiſteskraft und Beharrlichkeit zu beſiegen, iſt nicht eines Jeden Sache. Doppeltes Lob verdient es aber, daß die Regierung ſelbſt und unmittelbar die Sache an die Hand nahm und feſthielt. Allerdings mußte jedem Einſichtigen klar ſein, daß ſo großem Mangel gegenüber nur durch eine kräftige Unterſtützung des Staats wirklich etwas Bedeutendes geleiſtet werden könne, und man nicht etwa von den Bemühungen Einzelner oder auch von Vereinen die Gründung von ſo vielen Tauſenden von Schulen und die Erziehung ſo wie den Unterhalt der Lehrer erwarten dürfe. Bei der großen Abneigung der Engländer gegen alle nicht unbedingt nothwendige neue Regierungsthätigkeit, und bei ihrer faſt abergläubigen Furcht vor aller Centraliſation war es jedoch keine Kleinigkeit für die Regierung, ſich das Recht zu verſchaffen, die Beſeitigung des Uebels unternehmen zu dürfen, und es gehörte von ihrer Seite mehr als gewöhnliche Klugheit dazu, um nicht unwiderſtehliche Gegenbeſtrebungen hervorzurufen. Noch jetzt ſind nicht alle Schwierigkeiten beſeitigt und das Geleiſtete ſteht hinter dem Bedürfniß noch weit zurück; dennoch iſt es ſehr der Mühe werth, kennen zu lernen, was hier geſchehen iſt und noch geſchieht. Um übrigens einen richtigen Begriff von den Hergängen und von der jetzigen Sachlage zu erhalten, iſt es durchaus nöthig, die drei Königreiche getrennt zu halten. Es kann zwar im Nachſtehenden zunächſt nur das, was in England ſelbſt geſchehen iſt, näher dargelegt werden; allein die Eigenthümlichkeit dieſer Maßregeln tritt doch nur durch eine Vergleichung mit dem in Schottland und namentlich in Irland eingehaltenen Verfahren recht hervor.

In England geſchah der erſte ernſte Schritt zu einer ſtaatlichen Thätigkeit für das

Volksschulwesen im Jahr 1839. Im Februar dieses Jahrs wurde durch eine Verordnung der Königin (order in council) ein aus fünf Mitgliedern des Geheimraths bestehender und unter dem Vorsitz des Geheimrathspräsidenten sich versammelnder Ausschuß niedergesetzt zur Förderung der Erziehung und namentlich zur Bildung von Schullehrerseminarien. Als nun aber für diese Behörde die Summe von 30,000 Pf. St. vom Parlament verlangt wurde, erhielt die Regierung nach dreitägiger Verhandlung nur eine Mehrheit von zwei Stimmen, 275 gegen 273, und das Oberhaus hat sogar mit 219 Stimmen gegen 118 um Wiederaufhebung des Geheimrathsausschusses. Glücklicherweise hielt die Regierung fest; der Ausschuß begann seine Thätigkeit, rückte langsam und vorsichtig vor, gewann dadurch allmälig in der öffentlichen Meinung, im Parlament und selbst bei den meisten kirchlichen Kreisen immer festern Boden, so daß jetzt von einer Bekämpfung des Grundsatzes keine Rede mehr ist, welche Partei auch am Ruder sein mag, sondern vielmehr die vom Parlament verwilligte Summe, also auch die Wirksamkeit der Behörde, sich jährlich steigert. Der Grundsatz einer Förderung der Volkserziehung durch den Staat steht fest; eine mit bedeutenden Mitteln ausgerüstete Centralbehörde ist hierzu fest begründet, und es handelt sich jetzt nur noch darum, einerseits mit Folgerichtigkeit und Beständigkeit fortzufahren, die sachlichen Leistungen immer mehr zu verbreiten, andererseits den Rest von Widerspruch, welcher sich in die beiden äußersten einander entgegengesetzten Enden des kirchlichen Lebens festgesetzt hat, zu überwinden. Daß ersteres auf eine sehr erfreuliche Weise geschieht, zeigt das lehrreiche, mit Thatsachen gefüllte und von den gesundesten Ansichten zeugende Buch Sir James Kay Shuttleworth's, seit Jahren der Seele des Geheimrathsausschusses; daß dagegen letzteres nicht so leicht zu erreichen sein möchte, macht der fanatische Brief des Geistlichen Wilkinson fürchten.

Nichts wäre verkehrter, als wenn man an diese neue englische Einrichtung kurzweg die deutsche Schablone legen, also voraussetzen wollte, es könne keine vernünftige und rechtlich zu billigende Einrichtung bestehen, wenn nicht unter einem Ministerium des Innern oder des Cultus eine Oberschulbehörde, oder etwa nach den Confessionen deren mehrere, bestellt sei, diese nun aber mit Zwang alle Kinder bis zu einem bestimmten Alter zur Schule anhalte, den Gemeinden den Bau, die Vergrößerung, die Einrichtung der Schulhäuser befehlend vorschreibe, Schullehrerseminarien errichte und erhalte, die Bewerber um Schulstellen prüfe und anstelle, den Lehrplan vorzeichne, kurz nach allen Seiten hin ausschließlich und allmächtig befehle, alles in sich vereinige, nichts außer sich dulde und anerkenne. Hätte die englische Regierung so verfahren, einen solchen unwiderstehlichen und ausschließenden Staatsmechanismus aufstellen wollen — schon längst wäre keine Spur von einem Geheimrathsausschuß, von Parlamentsbewilligungen, von Förderung der Volksschule mehr vorhanden. Hierzu hätte man das Parlament nicht gebracht, alle Kirchen hätten dagegen einen heiligen Krieg eröffnet, das Volk hätte es nicht geduldet. Eben darin liegt vielmehr das Belehrende, das wahrhaft Staatsmännische, daß man den eigenthümlichen und nun einmal nicht zu beseitigenden Verhältnissen volle Rechnung trug; nicht befahl, wo man nicht durchgreifen konnte, wohl aber durch vernünftige Vorstellungen und durch bedingte Geldanerbieten gewann; nicht Einförmigkeit, sondern allgemeine Verbreitung der Vortheile anstrebte; kurz in ächt englischer Art das unter den gegebenen Umständen Mögliche, nicht aber ein abstractes Ideal sich vorsetzte und jenes daher auch erreichte. Damit ist natürlich nicht gesagt, daß auch wir wohl daran thäten, auf diese Weise unsere Volksschulen zu behandeln, sondern es soll nur vor voreiligem Urtheil gewarnt und auf die Gründe des uns Fremdartigen aufmerksam gemacht werden.

So ist denn auch jetzt in England von einem Schulzwang keine Rede. Es steht bei jedem Vater, ob, wo und wie lange er seine Kinder in die Schule schicken will. Nur hat er natürlich, wenn er eine gewählt hat, die Ordnung und die Bedingungen derselben einzuhalten. Ferner hat auch jetzt das Gesetz für Niemand, sei es nun Gemeinde, oder Kirchspiel, oder Gutsherr, Armenhaus-Union, die Verpflichtung zu Errichtung einer Schule ausgesprochen. Wenn ein Bezirk barbarisch bleiben will, steht es bei ihm. Nur dafür fängt in neuester Zeit der Geheimrathsausschuß an zu wirken, daß alte Stiftungen zu Schulzwecken auch wirklich hierzu verwendet werden.

Der Staat errichtet sogar nicht einmal Schulen aus den Parlamentsmitteln, wo die zunächst Betheiligten gar nichts thun, sondern er gibt immer nur bestimmte Zuschüsse an diejenigen, welche ihrerseits sich Mühe geben, eine gute Schule zu besitzen. Wer guten Willen und Einsicht hat, wird reichlich unterstützt, die andern überläßt man sich selbst. Durch jene Aussicht wird aber natürlich die Anstrengung der Privatkräfte sehr aufgemuntert. Ferner errichtet die Regierung keine Schullehrerseminarien, nöthigt keinen Schulmann zu einer Prüfung, stellt keinen Lehrer selbst an. Aber ihr Ausschuß gibt bedeutende Beiträge zu jedem Seminar, dessen Einrichtung er genügend findet; ertheilt den Zöglingen sehr anständige Stipendien; stellt solchen, welche sich freiwillig darum melden und eine Prüfung bestehen, Zeugnisse aus; und endlich gibt er jedem Schullehrer, welcher ein solches Zeugniß von ihm hat, einen Besoldungszuschuß, wenn er angestellt ist.

Endlich, und dieß war offenbar der schwierigste Punct, unterstützt weder die Regierung nur die mit einer bestimmten Kirche, etwa der Hochkirche, verbundenen Schulen, noch aber verlangt sie als Bedingung ihrer Beihülfe völlige Ausschließung alles Confessionellen oder gar Religiösen, sondern vielmehr unterstützt sie das Schulwesen jeder Confession ganz gleichförmig, sobald ihr der Wunsch geäußert wird und man sich den allgemeinen Bedingungen ihrer Hülfsleistung fügt. Wer auch nur entfernt mit dem englischen kirchlichen Leben bekannt ist, der wird begreifen, welcher große Muth in der That dazu gehört, um auszusprechen und thatsächlich aufrecht zu erhalten, daß alle religiösen Bekenntnisse auf gleiche Stufe des Schutzes und der Achtung von Seite des Staats zu stellen seien; der wird aber auch ermessen, daß gerade diese ächt humane und ächt staatsmännische Handlungsweise der neuen Einrichtung die heftigsten Gegner zuziehen mußte. Namentlich ist es eine extreme Partei in der Hochkirche, welche ihren ganzen stupiden Fanatismus und pfäffischen Hochmuth den Zügel schießen läßt. Und es ist freilich nicht zu ertragen, daß Katholiken, Methodisten, Presbyterianer auch Schulen haben sollen und daß die Bildung ihrer Jugend für den Staat dieselbe Bedeutung hat, wie die Sorge für die in der bischöflichen Kirche Geborenen.

Dieser Zustand der Dinge ist denn von Sir James Kay Shuttleworth sehr ausführlich geschildert. Der Verfasser war bekanntlich als Secretär des Geheimrathsausschusses vom ersten Anfang an die Seele der ganzen Regierungsthätigkeit im Volksunterrichtswesen, und hat namentlich durch Anstellung von Versuchen, z. B. mit Schullehrerseminarien, große Opfer aus eigenem Vermögen gebracht. Seine Mittheilungen sind daher sehr beachtenswerth, sowohl was die Zuverlässigkeit der thatsächlichen Angaben als was die Bedeutung der Ansichten betrifft. Das Buch enthält, abgesehen von ausführlichen Beilagen, eine Schilderung der bestehenden Parteien in der Schulfrage; eine Nachweisung des von der Regierung namentlich seit 1846 Geleisteten; Erörterungen über die Beischaffung der zur Vollendung der Aufgabe nöthigen Mittel, und zwar nach den drei Quellen der bessern Verwendung der Stiftungen, der Vermehrung der freiwilligen jährlichen Sammlungen und der Schulgelder, endlich des Staatsbeitrages; schließlich eine Darstellung der schottischen Verhältnisse.

Wir möchten das Werk nicht eben als ein Meisterstück von Darstellung rühmen — dazu fehlt es theils dem Verfasser an leichter und methodischer Uebersichtlichkeit, theils setzt er bei dem Leser eine genauere Kenntniß aller Verhältnisse voraus, als dieser in der Regel haben möchte —, allein es belohnt sich eine aufmerksame und gelegentlich wiederholte Lesung reichlich. Von einem Auszug alles Kennenswerthen ist natürlich in diesen Blättern nicht die Rede; allein es dürfte doch die Mittheilung einiger wesentlicher Puncte vielen Lesern angenehm sein, um einen Begriff zu erhalten, was denn hier eigentlich vorgeht.

Sehr verständigerweise hat man in England die Verbesserung des Volksschulwesens vor allem gestützt auf die Verbesserung der Lehrer. Hierzu war dann aber (wie in allen Ländern) zweierlei nöthig: einmal eine zweckmäßige Bildung der Lehrer; zweitens eine Verbesserung des Einkommens derselben, um tüchtige Leute anzulocken.

Was nun die Bildung betraf, so entschloß man sich vor allem, nicht bloß männliche, sondern auch weibliche Lehrer zu erziehen, indem man den Unterricht der Mädchen und der ganz kleinen Knaben letztern glaubte überlassen zu können und zu sollen. Da jedoch beide auf dieselbe Stufe der Brauchbarkeit gehoben werden sollten, so wurden auch alle Maßregeln, welche zur Hebung der Lehrerbildung dienten, vollkommen gleich für beide Geschlechter getroffen. Diese Maßregeln sind aber wieder doppelter Art: Ordnung eines vollständigen Lehr- und Uebungscursus, Geldunterstützung während desselben. Jener zerfällt in eine fünfjährige Lehrzeit an einer Schule unter besonderer Aufsicht und Leitung des Lehrers, und einen dreijährigen Unterricht in einem Schullehrerseminar. Die Lehrzeit überwacht die Regierung und fördert sie durch eine besondere Belohnung des Lehrmeisters. Zum Behuf des systematischen dreijährigen Unterrichts können von den verschiedenen Religionsparteien Seminargebäude errichtet, Aufsichtsbehörden ernannt, von diesen dann die sämmtlichen innern Einrichtungen bestimmt und ausgeführt werden, ohne daß der Staat sich unmittelbar irgend einmischt. Seine Theilnahme besteht in einem Beitrag zu den Baukosten von je 50 Pf. St. für jeden im Hause unterzubringenden Zögling; in der Uebernahme eines Theils der Kosten für die mit dem Seminar verbundene Musterschule; endlich in einem Zuschusse zu den allgemeinen Verwaltungskosten. Die Geldunterstützung für die Zöglinge endlich zerfällt in ein jährliches Stipendium von 10 bis 20 Pf. St. während der fünf Lehrjahre und in einen Beitrag von 45, 35 und 30 Pf. St. für die besten Zöglinge während ihres Aufenthalts im Seminar, beide bedingt durch günstigen Erfolg jährlicher Prüfungen.

Die Verbesserung des Einkommens der Lehrer dagegen wird dadurch gewährt, daß der Staat solchen Zöglingen der Seminarien (bis zum Eintritt voller Wirkung dieser Anstalten auch frühern Lehrern), welche ein »Verdienstzeugniß« nach erstandener Prüfung erhalten haben, einen Zuschuß zu ihrem Gehalt aus örtlichen Mitteln gibt.

Da erst im Jahr 1846/47 die Grundsätze definitiv festgestellt worden sind und sogar jetzt noch die Errichtung und Einrichtung der Seminarien nicht ganz vollendet ist, so sind die Wirkungen dieser Maßregeln noch keineswegs alle ins Leben getreten. Nicht nur kann nur erst ein Anfang von Verbesserung des ausübenden Lehrerstandes sichtbar sein, sondern es sind nicht einmal alle Ausgaben, zu welchen sich der Staat verpflichtet hat, bereits vollständig eingetreten. Doch ist schon in beiden Beziehungen überraschend viel geleistet. In den wenigen Jahren, seit welchen die Regierungsthätigkeit begonnen hat, ist die Zahl der unterstützten Schulamtszöglinge sehr rasch gestiegen. Am 1. Januar 1852 belief sie sich bereits auf 5607 (3657 männliche und 1950 weibliche), für welche 77,990 Pf. St. bezahlt wurden, und für das folgende Jahr waren

20,000 Pf. St. weiter in Berechnung genommen. In derſelben kurzen Zeit konnte die Erbauung von 39 Seminarien (35 in England, 4 in Schottland, 1 in Wales) von dem Geheimrathsausſchuß unterſtützt werden, und zwar ſind von dem Geſammtbauaufwand von 353,402 Pf. St. 137,623 Pf. St. übernommen worden. Die Mehrzahl dieſer Seminare iſt mit der Hochkirche verbunden; doch ſind auch darunter manche, welche der katholiſchen, der methodiſtiſchen, der Independenten-, der ſchottiſchen Staats- und der ſchottiſchen freien Kirche angehören. Nur ein einziges (Independenten-)Seminar hat ſich den Bedingungen der Regierung nicht unterworfen und dadurch auf Unterſtützung verzichtet. Die Zahl der in den Anſtalten wohnenden Zöglinge wird aber im Laufe des Jahres 1853 auf 1117 männliche und 768 weibliche, im Ganzen alſo auf 1885 ſteigen. Außerdem ſind noch viele, welche in Privatwohnungen leben; bei manchen dieſer Anſtalten ſogar grundſätzlich alle.

Der vom Staat übernommene Koſtenantheil für dieſe Zöglinge iſt jetzt ſchon nicht unbeträchtlich; in wenigen Jahren wird er aber auf etwa 30,000 Pf. St. ſteigen. Und was endlich die Zuſchüſſe zu den Gehalten der angeſtellten Lehrer betrifft, ſo beliefen ſich auch dieſe im Jahr 1851 bereits auf 15,483 Pf. St., welche unter 689 Lehrern und 259 Lehrerinnen vertheilt wurden; durchſchnittlich erhielt einer der erſtern 17 Pf. St. 19 Sh. 2 D., von dieſen aber jede 11 Pf. St. 19 Sh. 4½ D., ſo daß ſich ihr Einkommen, ebenfalls durchſchnittlich, auf 83 Pf. St. 8 Sh. 5½ D. und auf 53 Pf. St. 9 Sh. 3½ D. belief. Im Jahr 1852 war eine Ausgabe von faſt 20,000 Pf. St. in Ausſicht genommen.

Ein zweites Hauptaugenmerk der Regierungsthätigkeit iſt die Verbeſſerung der Schulhäuſer. Auch hier wird im Zweifel nur ein Beitrag gegeben, welcher aber beträchtlich genug iſt, um die Kräfte der Privatvereine, Gemeinden u. ſ. w. fühlbar zu unterſtützen und ſie zu Anſtrengungen ihrerſeits, als Bedingung zur Erwerbung eines Anſpruches auf Beitrag, anzuſpornen. Bis zu Ende des Jahres 1851 waren 3474 Schulen erbaut, erweitert oder verbeſſert worden, mit einem Geſammtaufwand von 1,014,025 Pf. St., wovon 406,508 Pf. St. Beitrag der Krone waren. Für 330 weitere im Bau begriffene war der Beitrag zugeſichert. Bemerkenswerth iſt, daß ſich jede Schule, für welche ein Beitrag angenommen wird, vertragsmäßig verpflichtet, in bleibende Verbindung mit der Oberſchulbehörde zu treten und ſich Viſitationen zu unterwerfen.

Zur Beſorgung dieſer Aufſicht, ſo wie zur Vorbereitung und Ausführung der verſchiedenen Hulfereichungen der Regierung ſind natürlich Beamte nöthig, und zwar in ſteigender Zahl; und daß die von der Krone gemachten Zuſchüſſe große Summen, und zwar ebenfalls in immer ſteigenden Verhältniſſen erfordern, bedarf nach den bereits angeführten Beiſpielen keines weitern Beweiſes. Beides wird denn nun auch von Regierung und Parlament verwilligt. An Beamten beſtehen, außer der leitenden Behörde ſelbſt, theils Prüfungsbeamte, theils Aufſeher (inspectors). Von letztern waren im Jahr 1851 25 angeſtellt, mit einem Aufwand von 19,689 Pf. St. an Gehalt und Reiſekoſten; jetzt, 1853, beträgt dieſer Poſten ſchon mehr als 26,000 Pf. St. Die vom Parlament jährlich verwilligten Gelder haben aber von den erſten 30,000 Pf. St. im Jahr 1839 raſch zugenommen bis zu etwa 189,000 Pf. St. im Jahr 1852, und zu 213,000 Pf. St. für das Jahr 1853. Noch aber iſt das höchſte Maß der Thätigkeit und die äußerſte Zahl des Aufwandes lange nicht erreicht. Es handelt ſich vielmehr darum, die noch übergroße Anzahl von ſchlechten Schulen in England ſämmtlich allmälig zu verbeſſern, in den zahlreichen Orten, welche noch gar keine Schulen haben, ſolche zu gründen, an die Stelle untauglicher Lehrer überall gute zu ſetzen, kurz auf

dem begonnenen Wege bis zum Ziele fortzuſchreiten. Nach einer genaueren Berechnung ſind zu der jetzt bereits auf das Volksſchulweſen aus verſchiedenen Quellen verwendeten vollen Million Pfund Sterling nicht weniger als weitere zwei Millionen jährlich nöthig. Ob, wie und wann dieſes ungeheure Ergebniß zu Stande gebracht werden kann und wird, mag allerdings dahin ſtehen. Allein ſo viel wird ſich doch aus dem Vorſtehenden ergeben, daß in England in den jüngſten Jahren ſehr Großes im Volksſchulweſen bereits geleiſtet iſt, und daß man verſtändigerweiſe hoffen darf, die lange Verſäumniß früherer Jahrhunderte ſo weit und ſo bald gut gemacht zu ſehen als überhaupt menſchliche Mittel zulaſſen.

Wir können nicht vielen weiteren Raum in Anſpruch nehmen, daher nur noch das Nothwendigſte über Schottland und Irland.

In Schottland war ſchon bei der Reformation für Schulen geſorgt worden; allein vorzüglich geſchah es während der Republik. Der Grundſatz war, daß jedes Kirchſpiel eine Schule erhalten müſſe. Die Ausführung aber geſtaltete ſich dahin, daß dieſe Kirchſpielſchule nicht Volks-, ſondern auch Gewerbe- und ſelbſt lateiniſche Schule wurde und die Lehrer nothwendig eine gelehrte Bildung haben mußten, in der Regel Theologen waren. Allmälig genügten jedoch dieſe an ſich trefflichen Schulen dem Bedürfniſſe nicht mehr. Eine einzige Schule für ein ganzes, oft ſehr großes Kirchſpiel war zu wenig, namentlich in den Hochlanden, auf den Inſeln und in den großen Städten. Auch kamen allmälig andere Kirchen auf, als die presbyteriſche, mit welcher die Kirchſpielſchulen auf das engſte zuſammenhingen.

Namentlich aber trug ſeit dem Jahr 1843 die bekannte Spaltung in der presbyterianiſchen Kirche außerordentlich bei zur Vermehrung der Volksſchulen. Die neue »freie Kirche« brachte unter andern unglaublichen Opfern auch das, in jedem ihrer neuen Kirchſpiele eine Schule zu gründen. Im Jahr 1849, alſo nach nur ſechs Jahren, waren 488 Gemeinde- (congregational) Schulen, 177 Hülfsſchulen, namentlich in den Hochlanden, außerdem 12 Miſſions- und 7 lateiniſche Schulen, zuſammen mit 659 Lehrern, errichtet. So kam es denn, daß im Jahr 1850 in Schottland 4731 Schulen gezählt wurden, von welchen 1872 der alten Landeskirche angehörten, 1684 aber ganz unabhängig von jeder kirchlichen Verbindung und lediglich von Privatunternehmern begründet waren (adventure schools). Ihr Geſammteinkommen war, freilich ziemlich obenhin, auf etwa 180,000 Pf. St. geſchätzt. Die Anwendung des dem Geheimrathsausſchuß feſtgeſtellten Syſtems der Unterſtützung auf Schottland hat große, hier nicht weiter zu beſprechende Schwierigkeiten. Doch iſt ſeit dem Jahr 1848 ein Anfang gemacht worden, und es mögen ſeitdem etwa 32,000 Pf. St. verwilligt worden ſein. Daß dieſe Beihülfe künftig noch ſteigen wird, iſt eben ſo wenig im Zweifel, als daß das Bedürfniß einer Verbeſſerung groß iſt. Allein es ſind noch ſchwere Hinderniſſe wegzuräumen, ehe die Aufgabe ganz gelöst werden kann, und wahrſcheinlich müſſen Aenderungen einerſeits in der beſtehenden örtlichen Geſetzgebung, andererſeits in den Grundſätzen der Oberſchulbehörde vorangehen.

Gänzlich verſchieden von der bisher geſchilderten Thätigkeit des Geheimrathsausſchuſſes für England und Schottland ſind die Bemühungen für die Hebung des Volksſchulweſens in Irland, und dieß zwar nicht etwa bloß hinſichtlich der ausführenden Behörden und der verwilligten Mittel, ſondern namentlich der von der Regierung befolgten Grundſätze. Schon ſehr frühe waren in dem unglücklichen Land Verſuche gemacht worden, das Schulweſen zu heben; allein ſie ſchlugen fehl, wie faſt alle Maßregeln, welche zu deſſen Beſtem dienen ſollten, nicht aus Mangel an Mitteln, ſondern weil ſie verkehrt, gehäſſig und fanatiſch angelegt waren und in demſelben Geiſt ausgeführt

wurden. Schon im Jahr 1831 ward eine Gesellschaft zur Beförderung des protestantischen Schulwesens gestiftet. Dieselbe erhielt allmälig über 1 Mill. Pf. St. vom Staat, außerdem große Beiträge von Einzelnen, und hatte niemals über 2000 Schüler. Daneben wurden während der getrennten Regierung von Irland 500,000 Pf., von 1800 bis 1825 weitere 884,739 Pf. St. für lateinische Schulen ausgegeben, welche nur etwa 1700 Schüler zählten. Daneben bestand endlich seit dem Jahr 1811 eine Gesellschaft für Armenerziehung (die sogenannte Kildare-street-society), welche auch Unterstützung vom Parlament erhielt, in der That auch in größerem Umfange wirkte, aber am Ende einen allgemeinen Widerstand der katholischen Geistlichkeit hervorrief, weil sie von dem Lesen der Bibel nicht abging. Endlich im Jahr 1824 faßte das Parlament die Sache auf andere Weise auf. Die beiden Grundgedanken des englischen Systems nämlich, Beibehaltung der Selbstregierung und bloße Aufmunterung derselben durch entsprechende Beiträge und wesentliche Verbindung der Volksschule mit einer bestimmten Kirche, konnte man in Irland nicht anwenden. Eine freiwillige Thätigkeit bestand hier nicht und die Benützung der Kirchen zu Schulzwecken wäre Oel in das Feuer gewesen. Hier mußte vielmehr, wenn irgend etwas Bedeutendes und für alle Classen der Bevölkerung Taugliches geleistet werden sollte, die Regierung die Sache ganz in die Hand nehmen, und mußte die Schule eine rein weltliche Anstalt sein, welche die religiöse Erziehung der Kinder lediglich den betreffenden Kirchen überließ, so daß sowohl Protestanten als Katholiken die religiös ganz neutralen Anstalten besuchen konnten. Dann konnten namentlich auch die Schullehrerseminarien für beide Confessionen gemeinschaftlich gebraucht werden. Ob dieses System das beste an sich sei, mochte freilich gefragt werden; allein es war das unter den gegebenen Umständen einzig mögliche und ließ somit verständigerweise keinen Zweifel zu. Es wurde dann ein Nationalschulcollegium ernannt, diesem Summen zur Verfügung gestellt, und bald zeigten sich sehr gute Folgen. Während im Jahr 1834 nur 789 Schulen mit 107,000 Schülern in Verbindung mit der neuen Behörde standen, waren es im Jahr 1849 schon 4321 mit 480,673 Schülern. Anfänglich war heftiger Widerspruch von Seiten der protestantischen Geistlichkeit; allein dieser hat nachgelassen, und es scheint, daß auf diesem Weg, wenn er mit Beharrlichkeit verfolgt wird, allmälig ausgedehnter Nutzen erreicht werden kann.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. A. Peters, Prof. an St. Afra zu Meißen, Ueber die Nothwendigkeit der Einrichtung zweckmäßiger mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrbildungs-Anstalten an deutschen Universitäten. Dresden, Adler. 4°. 40 S. 10 Sgr.

J. A. Köhler, Seminardir. in Grimma, Nebenseminarien zur Vorbereitung auf den Volksschullehrerberuf für gereiftere junge Männer aus allerlei Ständen, welche nicht Kirchenschullehrer werden wollen. Ein Problem zur Prüfung und Beurtheilung aufgestellt. Grimma, Werl. 24 S.

H. A. Hecht, Pastor, Was haben diejenigen, welche Pfarrer werden wollen, im Voraus zu bedenken? Winke und Rathschläge für Candidaten, junge Geistliche ꝛc. Dresden, Adler. 104 S. 12 Sgr.

Die wirthschaftliche Erziehung und Lebensaufgabe der Hausfrau. Leipzig, G. Mayer. 2. Ausg. 480 S. 1⅔ Thlr.

F. Mann, L. an der Cantonsſch. in Frauenfeld, Naturwiſſenſchaftlich-pädagogiſche Briefe. 2. Reihe. Frauenfeld, Reinmann. 48 S.

K. F. Schnell, Die Schuldiſciplin. Eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung. 2. verm. Aufl. Berlin, Wiegandt. XIV u. 146 S.

Neue illuſtrirte Jugend- und Hausbibliothek. Leipzig, Spamer. 9. Bd. Das Buch der Welt. Wanderungen nach Nord, Süd, Oſt, Weſt, zu den Wohnſtätten der Geſittung und den Bewohnern der Wildniß. I. Die alte Welt. Von Fr. Körner. Mit 110 eingedr. Abbild. 190 S. — 10. Bd. Das Buch der Welt ꝛc. II. Geſittetes und wildes Leben in der neuen Welt. Von Dr. J. Moritz. Mit 80 Abbild. 182 S. — 11. Bd. Das Buch der Arbeit. II. Wandererungen durch die Werkſtätten des Gewerbfleißes ꝛc. Von Dr. Bergmann und U. Schwarzwäller. Mit 100 eingedr. Abbild. 178 S. Jeder Band 22½ Sgr.

R. v. Berndt, Major, Das illuſtrirte Seemannsbuch. Fahrten und Abenteuer zur See im Krieg und Frieden. Mittheilungen über das Wiſſenswürdigſte aus der Schiffahrtskunde und dem Seeleben. Mit 150 Bildern, Schlachten und Seegemälden. Leipzig, Spamer. 256 S.

Schilderungen aus Edwin's Kindheit. Zur Förderung eines lebendigen Chriſtenglaubens. Tübingen, Riecker. 96 S. 18 kr.

E. J. Reimann, Spiegelbilder aus dem Menſchenleben. Zur Belebung des Unterrichts und zur häuslichen Unterhaltung der Jugend. Breslau, Leuckart. 208 S.

C. II. Cicero's ausgewählte Reden. Erklärt von K. Halm. 1. Bdchn. Reden für Sex. Roscius und für das Imperium des Gn. Pompejus. Berlin, Weidmann. VIII u. 169 S. 10 Sgr.

Dr. J. W. Schaefer, o. L. an der Hauptſch. in Bremen, Grundriß der Geſchichte der deutſchen Litteratur. 7. Aufl. Bremen, Geisler. XVI u. 183 S.

Dr. M. Götzinger, Stylſchule zu Uebungen in der Mutterſprache. Sammlung ſtufenmäßig geordneter Aufgaben und Arbeitsentwürfe für höhere Anſtalten. Schaffhauſen, Hurter. 1. Bd. XII u. 224 S., 2. Bd. 420 S.

L. Herrig, Sammlung engl. Schriftſteller mit deutſchen Anm. 8. Bdchn. Shakeſpeare's Julius Cäſar, erklärt von Dr. Sievers, Oberl. am Realg. in Gotha. Berlin, Enslin. 140 S.

A. Remy, First English Reading Book with English-Germ. Vocabulary. Berlin, Wiegandt. 48 S.

C. III. J. W. Grashof, Schulrath in Köln, Leitfaden für den Unterricht in der allg. Weltgeſchichte für Gymn. und höh. Bürgerſch. 5. verb. Aufl. Eſſen, Bädeker. VIII u. 251 S.

Dr. E. Cauer, Gymnaſiall. und Privatdoc. an der Univ. Breslau, Geſchichtstabellen zum Gebrauch für Gymn. und höh. Bürgerſch., mit einem Anhang über die brandenb.-preuß. Geſchichte. Breslau, Trewendt. 64 S.

C. V. W. Berkhan, Oberl. am G. in Blankenburg, Zweihundert neue Lehrſätze der Geometrie, zum Gebrauch für Lehrer und Schüler an Gymnaſien, Realſchulen und Gewerbeſchulen. Mit 8 lith. Tafeln. Eisleben, Reichardt. 105 S. 15 Sgr.

Dr. C. Königer, Die Grundlehren der niederen Meßkunde leicht faßlich dargeſtellt. Frankfurt a. M., Sauerländer. 80 S.

Dr. Kühne, L. am G. in Gotha, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für den Schul- und Selbſtunterricht. Leipzig, Hirzel. 209 S.

C. VII. Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nordamerika. 16 Bl. in Farbendruck, 18" breit, 14½" hoch. 2. Auflage. Caſſel, Fiſcher. 2½ Thlr.

Das Buch der Geologie oder die Wunder der Erdrinde und der Urwelt. Naturgeschichte der Erde in allgemein verständlicher Darstellung für alle Freunde dieser Wissenschaft, mit Berücksichtigung der Jugend unter Benutzung von Jake's popular Geology bearbeitet von einem alten Geologen. Durchgesehen und eingeleitet von Geh.R. Prof. von Leonhard. Leipzig, Spamer. 1. Theil. Mit 8 Buntdrucktafeln und 65 eingedr. Abbild. 192 S. 2. Theil. Mit 10 Buntdrucktafeln und 105 eingedr. Abbild. 192 S. Jeder Band 1 Thlr.

C. VIII. Dr. L. Bergmann, Die Schule des Zeichners. Praktische Methode zur Erlernung des Zeichnens für Schüler, so wie zum Selbstunterricht. Insbesondere für ausübende Künstler im Fach des Stahl- und Kupferstichs ꝛc. Mit mehr als 300 Abbild. als Vorlegebl. ꝛc. Leipzig, Spamer. 212 S. 1 Thlr.

C. IX. F. A. Garbs, L. in Hastenbeck, Geographische Wandkarte zum Gebrauch beim Bibellesen und beim Unterricht in der bibl. Geschichte unter steter Hinweisung auf Bibelstellen mit Bezug auf die alte Geschichte und die Kirchengeschichte des ersten Jahrh. nebst Angabe der Völkertafel. Für Seminare, höhere u. niedere Schulen ꝛc. Hameln, Labuske. $1^2/_3$ Thlr. Dabei: Specialkarte von Palästina. $^3/_4$ Thlr.

A. W. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift, im Zusammenhange einer Geschichte des Gottesreiches dargestellt für Lehrer und Leser des Bibelworts. 2. Theil. Das Neue Testament. 1. Abth. Das Leben Jesu. 400 S. 2. Abth. Die Apostelgeschichte. 194 S. Leipzig, Brandstetter.

Dr. F. A. Krummacher, Bibelkatechismus. d. i. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalte der heil. Schrift. 13. verb. Stereotypaufl. Essen, Bädeker. IX u. 122 S.

H. W. Rinck, Die christliche Glaubenslehre, schriftmäßig dargestellt und erläutert für Kirche, Schule und Haus. Basel, Bahnmeier. IX u. 148 S.

Dr. Hubert, Pastor, Handbüchlein für Lehrer und Schulinspectoren beim Religionsunterricht in ein- und zweiclassigen Volksschulen. 86 Wochenpensa in 2 Jahrgängen. Mit Hinsicht auf das preuß. Regulativ vom 3. Oct. 1854. Berlin, Decker. XIV u. 98 S.

Dr. W. A. Hollenberg, L. am J.-G. in Berlin, Hülfsbuch für den Religionsunterricht in Gymnasien. Berlin, Wiegandt. XII u. 292 S.

D. H. Thornton, L. in Hamburg, Leseblüthen. Neues Schulbuch für Mittel- und Oberclassen in Bürgerschulen. Hamburg, Herold. X u. 259 S.

J. Schulz, Oberl., Schreiblese- und Elementar-Sprachbuch mit Versinnlichungsbildern. 4. sehr verm. u. verb. Aufl. Erfurt, Bartho omäus. 64 S.

D. III. Erzinger, L. in Schleitheim, Rechnungsbeispiele aus dem Leben fürs Leben oder prakt. Rechenbuch für die Oberclassen der Volksschulen, Fortbildungsschulen und für den denkenden Landwirth. Mit Vorwort von Seminardir. Dr. Eisenlohr. Schaffhausen, Brodtmann. XVI u. 128 S.

H. Zähringer, Rector und Schulinsp. in Baden, Aufgaben zum Kopfrechnen für schweizerische Volksschulen. Frauenfeld, Reinmann. VIII u. 164 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4. April. 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

I.

Preußen. [Anſtellung der Religionslehrer.] Den königl. Provinzialſchulcollegien iſt neuerdings von dem Unterrichtsminiſterium in Betreff der Anſtellung der Religionslehrer an den Gymnaſien eine ältere Beſtimmung zur Beachtung empfohlen worden, nach welcher das Urtheil der Conſiſtorien und reſp. der Generalſuperintendenten hierbei eine entſprechende Beachtung finden ſoll. Gleichzeitig iſt dieſe Vorſchrift behufs der Anwendung auf die höheren Bürger- und Realſchulen an die betreffenden Regierungen geſandt worden. Dagegen iſt ein von verſchiedenen Seiten verlangter weitergehender Einfluß der Geiſtlichkeit auf den Unterricht an den Gymnaſien abgelehnt worden. Namentlich iſt dieß rückſichtlich eines Antrages, welchen die rheiniſche Provinzialſynode an den Oberkirchenrath gerichtet hatte, geſchehen. Nach demſelben ſollte ein Mitglied des Vorſtandes der betreffenden Kreisſynode bei den Abiturientenprüfungen Sitz und Stimme haben. Geneigtere Aufnahme hat bei dem Oberkirchenrath ein anderer ſehr wichtiger Vorſchlag gefunden, in die für die Gymnaſien beſtehenden Curatorien ſtets ein geiſtliches Mitglied aufzunehmen. Man beabſichtigt indeß nicht, dieſe Einrichtung durch eine Generalverfügung herbeizuführen, ſondern über dieſelbe an den betreffenden einzelnen Orten ſpeciell zu verhandeln. (C. B.)

— [Forderungen des Handelsminiſters für die Aufnahme in die Bauakademie.] Laut einer Verfügung der Miniſter für Handel und Unterricht iſt die Kenntniß in der Mathematik ſeitens der Abiturienten von Gymnaſien und Realſchulen oft nicht ausreichend, um ferner den Vorträgen in dieſen Fächern auf der Bauakademie mit Erfolg obzuliegen. Es ſoll deßhalb im Allgemeinen zwar das vorgeſchriebene Penſum für die Mathematik beibehalten, indeß beſondere Einſicht und Klarheit in die Geſetze derſelben erzielt werden. Primaner, die ſich dem Baufache widmen, ſollen von jetzt an auch den Nachweis liefern, daß ſie dem Unterricht im Zeichnen mindeſtens während der letzten drei Jahre ihres Aufenthalts auf der Schule mit Erfolg obgelegen haben, und bei ihrer Bewerbung Proben davon ablegen. Außerdem wird von jetzt ab die unbedingte Reife für die Univerſität auch von den zum Baufache übergehenden Abiturienten verlangt, während bisher häufig mit der Formel: »bedingt zum Baufache«, Zeugniſſe derſelben ausgeſtellt wurden. Ueberhaupt müſſen nun auch ſolche Zöglinge eine allgemeine Bildung genießen, und daher den vollſtändigen vierjährigen Curſus in den beiden oberen Claſſen durchgemacht haben.

— [Dankadreſſe wegen der Regulative.] Bochum, 1. Febr. In der geſtrigen

Vierteljahrsconferenz der Prediger der Kreissynode Bochum wurden die Regulative über den Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterricht besprochen, um bei Anwendung derselben in der Elementarschule die möglichste Einheit zu erzielen. Der in den Regulativen kräftig wehende frische evangelische Hauch, das darin offen ausgesprochene Bekenntniß der Kirche wurde von ganzem Herzen begrüßt. Einstimmig wurde schließlich an den Minister v. Raumer eine Dankadresse beschlossen und sofort in der Versammlung vollzogen.

— [Pädagogische Rundschau unter besonderer Bezugnahme auf die drei Regulative vom 1. bis 3. Oct. Von Director Bock.] Ueber diesen Artikel des »Schulblatts der evangelischen Seminarien Schlesiens (herausgegeben von den Directoren Bock und Jungklaaß; Breslau, Hirt)«, der uns leider noch nicht vorliegt, berichtet die N. P. Z. in folgender Weise: Die politischen Zeitungen haben sich, unter angemessener Zugabe von Mißverständnissen und Entstellungen und den banalen Redensarten von Verdummung und Barbarenthum, dem unser Zeitalter unlängst allerdings nahe genug gestanden, über die »Regulative« ziemlich ausgeschrieben. Der liberal-pädagogische Zorn vom Seminar als Universität der Elementarlehrer, von Theorie und Geschichte der Pädagogik, von Seelenlehre und »Wissenschaften« aller Art wird so lange hinten hängen, bis der Menge, die einmal mit Phrasen gefüttert sein will, wie über so viele andere Irrgänge des Zeitgeistes, so auch über diesen die Augen aufgegangen sein werden. * Eine unbefangene, ehrliche und eingehende Betrachtung des Gegenstandes könnte freilich nicht so »schnell fertig mit dem Wort« sein, hat aber dessen ungeachtet nicht lange auf sich warten lassen. Daß sie gerade von den Stellen ausgeht, wo ein richtiges Verständniß am längsten vorbereitet und am ehesten zu erwarten war, ist eben so natürlich als erfreulich. Die Ursachen, welche die Auflösung des Breslauer Schullehrerseminars erzwangen, haben die Schäden unserer Elementar- und Lehrerbildung vor aller Welt bloßgelegt, und die Reorganisation der schlesischen Seminare gab die beste Gelegenheit, den vornehmlich im letzten Jahrzehent gewonnenen Fortschritt in naturgemäßer, lebensfrischer pädagogischer Anschauung in die Praxis ein- und weiterzuführen. Die Regulative nun wollen »den Unterrichtsstoff in seinen christlichen, nationalen und verständig-nützlichen Beziehungen so behandelt wissen, daß er die ganze Anschauungs- und Denkweise durchdringt«, und wollen dieß nicht nach subjectiven — materiellen, formalen oder idealen — Gesichtspuncten, Vorstellungen und Tendenzen, sondern auf solchen Grundlagen, welche »von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt sind.« Wir glauben nicht zu irren, wenn wir von dem Verdienste dieser Erprobung dem Lehrstande der schlesischen Seminare einen nicht unwesentlichen Theil zuschreiben. In dem vorstehend aufgeführten Aufsatze werden nun die Regulative als die reife und gediegene Frucht des bisherigen Entwickelungsganges der neueren Pädagogik und Didaktik nachgewiesen und die litterarischen Hülfsmittel, durch deren Erscheinen ein lebenvoller Unterricht erst möglich gemacht oder angebahnt worden ist, hervorgehoben. Es ist leicht zu erachten, daß die Methode der einzelnen Lehrgegenstände der Volksschule, so wie des

---

* Der obige Aufsatz erwähnt eines Falles, wo eine städtische Behörde die Lehrergesuche um Gehaltsverbesserung mit dem Bemerken abgewiesen habe, daß die in den Regulativen geforderte Bildung zu einer höheren Besoldung als der gegenwärtigen nicht berechtige. Auch die pädagogische Section der »Schlesischen Gesellschaft für vaterländische Cultur«, freilich die mindest bedeutende Abtheilung dieser sonst höchst achtbaren Gemeinschaft, hat sich, so weit ihre eigenen officiellen Verhandlungsberichte ein Urtheil möglich machen, auf den liberalen Zeitungsboden gestellt.

nothwendigen Ineinandergreifens derſelben in den vorliegenden wenigen Bogen nicht erſchöpft werden konnte. Das war aber auch um ſo weniger nöthig, als Herr B. ſich in der Lage befand, in Betreff der ſpeciellen Behandlung auf die zahlreichen, auf unmittelbarer Schulpraxis beruhenden Abhandlungen, welche die früheren Jahrgänge des »Schulblattes« bereits geliefert haben, zurückweiſen zu können. Der Werth ſolcher Mittheilungen läßt ſich erſt jetzt, wo das directe Bedürfniß der Orientirung an jeden Einzelnen herantritt, vollſtändig ermeſſen. Ein auch in den Regulativen anerkannter Uebelſtand iſt der Mangel eines ganz entſprechenden Leſebuches, das zugleich Volksbuch wäre; indeß auch dieſer wird in dem mit Nächſtem erſcheinenden dreitheiligen Leſebuche, welches von dem Münſterberger Seminar ausgeht, hoffentlich mindeſtens für die betreffende Provinz ſeine Erledigung finden. — Nicht minder gründlich, als die Furcht vor einer Herabdrückung der Volksſchule, wird die Angſt vor einer Entwürdigung der Lehrerbildung in dem obigen Aufſatze beſeitigt. Was auf andern Bildungsgebieten ſeit lange ſehnlichſt und doch immer vergeblich geſucht und erſtrebt wird, Kräftigung und Vertiefung des Wiſſens und Freiheit und Freudigkeit im Können, was alles lediglich auf dem Wege der Concentration gelingen kann, dazu iſt in Bezug auf die Seminarbildung ein, wenn nicht Alles täuſcht, glücklicher, entſchiedener Anlauf genommen. Für dieſen Zweck mußte, wenn Geſundheit und Freudigkeit des Jünglings nicht in der Blüthe geknickt, die Verarbeitung des Stoffes nicht von vorn herein zur Unmöglichkeit werden ſollte, der Umfang des Wiſſens eine beſtimmte, engere Begrenzung erfahren. Dabei wird aber vom Seminariſten immer noch ein entſprechendes Maß allgemeiner Bildung verlangt, wie es ſelbſt viele von denen nicht beſitzen, die den gebildeten Ständen angehören und in den Beſtimmungen der Regulative beklagenswerthe Beſchränkungen erblicken. Der ganze Unterricht iſt der Art angelegt, um an der Hand ſteter Selbſtthätigkeit eine wirkliche Selbſtſtändigkeit in Wiſſen, Urtheil und Geſinnung zu erzeugen. Selbſt in den Realien wird eine ſolche Grundlegung gefordert, welche zu ſpäterem freien Weiterſtudiren befähigt, indem jedem Einzelnen ausdrücklich zur Pflicht gemacht wird, daß er ſich nach Ablauf des zweiten, bis ſpäteſtens fünften Jahres nach ſeinem Austritt aus dem Seminar einer zweiten Prüfung unterwerfe, in welcher er ſich über ſeine theoretiſche und praktiſche Fortbildung auszuweiſen hat, und in der auch die Realien wiederum ihre beſondere Berückſichtigung finden. Auf Grund dieſer Prüfung können ſich die befähigteren Candidaten das Qualificationszeugniß für ein Lehramt an Stadtſchulen erwerben. Hiermit iſt nicht allein für die angehenden Lehrer ein energiſcher Impuls zur Weiterbildung und für die Lehranſtalten eine größere Sicherheit bei neuen Anſtellungen gewonnen, ſondern es können nunmehr die Seminare einerſeits während ihres dreijährigen Curſus ihre ganze Kraft dem nächſt vorliegenden Ziele zuwenden, ſind aber andrerſeits doch auch veranlaßt und genöthigt, den Blick für höhere Bedürfniſſe frei und offen zu erhalten und bleiben mit dem geſammten Schulleben in der nothwendigen ſtetigen Verbindung.

Während wir nun den angezogenen Aufſatz jedem Praktiker als zur Orientirung in den Regulativen faſt unentbehrlich mit Grund bezeichnen, ſo iſt gleichzeitig in einer Abhandlung der Pädag. Revue 1855, Februarheft, von Scheibert, allen denjenigen, die ſich über das wahre Lebensbedürfniß Aufklärung verſchaffen wollen, aus welchem die Grundſätze der Regulative erwachſen ſind, ausreichende Gelegenheit geboten. ... Wenn der Verfaſſer ſich der Uebereinſtimmung innig erfreut, in welcher die Regulative mit ſeinen ſeit Jahren verfochtenen Anſichten über das, was Familie und Gemeinde von der öffentlichen Erziehung zu fordern ein Recht haben, ſtehen, ſo wird Niemand ihm dieſe Befriedigung verargen, vielmehr das Vertrauen, daß die Geſetzgebung ſich

auf einen bereits hinlänglich vorbereiteten, gelockerten Boden gestellt hat, daraus eine neue Stärkung empfangen.

— [Prüfungszeugnisse der Lehrerinnen.] Nach einer Bekanntmachung des Directors Menzel soll künftig die Qualification der Lehrerinnen und Erzieherinnen in den betreffenden Zeugnissen nicht mehr für bestimmte Classen zuertheilt werden, sondern das Zeugniß soll nur ganz im Allgemeinen »befähigt« zum Unterrichten lauten. Für die Verfügung, durch welche diese Bekanntmachung veranlaßt ist, kann man dem Königl. Provinzialschulcollegium in Berlin nicht dankbar genug sein, und nur wünschen, daß sie auch bald möglichst in den andern Provinzen erlassen werde. Die höhern Töchterschulen kommen auf diese Weise vielleicht am besten aus der Gefahr, in der sie jetzt stehen, sich als Ziel ein Abiturientenexamen in der Form des Gouvernantenexamens zu stecken.

— [Uebersicht der Gymnasien und höheren Bürgerschulen.] Es bestanden in Preußen Ende 1854 vom Staat anerkannte Gymnasien 124, höhere Bürgerschulen 55, Progymnasien 23. In dem folgenden Verzeichniß sind die höheren Bürgerschulen, welche schon das Recht zu Abiturientenprüfungen nach dem Reglement vom 8. März 1832 besitzen und deren für Prima reife Secundaner also zum einjährigen Militärdienst auf das betreffende Schulzeugniß hin zugelassen werden können, mit * bezeichnet, diejenigen, welchen außerdem das Recht zur Entlassung für das Studium des Baufachs verliehen ist, mit ** bezeichnet. Wir entnehmen die folgenden Angaben dem Preußischen Schulkalender von Mushacke, und haben die nöthigen Nachträge bis Ende Februar d. J. zugefügt.

Gymnasien und Progymnasien.	Höhere Bürgerschulen.
I. Provinz Preußen. (14 Gymn., 3 Progymn., 11 vollst. h. B.)	
1. Regierungsbezirk Königsberg.	
Braunsberg. Königl. kath. Gymnasialdirector Dr. Schultz.	** Königsberg. H. Bürgersch. auf der Burg (ev.) Dir. Dr. Büttner.
Königsberg. Kgl. Friedr.-Coll. (evang.) Dir. Dr. Horkel.	** Königsberg. Löbenicht'sche h. B. (ev.) Dir. Dr. A. Schmidt.
Königsberg. Altst.-Stadtgymn. (ev.) Dir. Dr. Ellendt.	** Memel Städt. h. B. (ev.) Dir. Dr. Piper.
Königsberg. Kneiphöf'sches Stadtg. (ev.) Dir. Dr. Skrzeczka.	** Wehlau. H. B Dir. Friderici.
Rastenburg. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Techow.	Pillau. H. B. Dir. Pred. Henke.
Hohenstein. Kgl. ev. Progymn. Dir. Dr. Töppen.	
Rössel. Kgl. kath. Progymn. Dir. Dr. Lilienthal.	
2. Regierungsbezirk Gumbinnen.	
Gumbinnen. Kgl. Friedr.-G. (ev.) Dir. Dr. Hamann.	** Insterburg. H. B. Dir. Schweiger.
Lyck. Kgl. ev. G. Dir. M. Fabian.	** Tilsit. Real- u. h. B. Dir. Conditt.
Tilsit. Kgl. ev. G. Dir. G. Fabian.	
3. Regierungsbezirk Marienwerder.	
Conitz. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Brüggemann.	* Culm. H. B. Rect. Köhler.
	** Graudenz. H. B. Dir. Pred. Jacobi

Gymnaſien u. Progymnaſien.	Höhere Bürgerſchulen.
Culm. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Lozynski.	
Marienwerder. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Lehmann.	
Thorn. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Lauber.	
Deutſch-Crone. Kgl. kath. Prog. Dirig. Dr. Peters.	

4. Regierungsbezirk Danzig.

Danzig. Ev. G. Dir. Dr. Engelhardt.	** Danzig. Petriſch. Dir. Dr. Strehlke.
Elbing. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Benecke.	** Danzig. St. Johanniſch. Dir. Dr. Löſchin.
	** Elbing. H. B. Dir. Dr. Hertzberg.
	Jenkau. Von Conradiſches Schul- und Erziehungsinſtitut. Dir. Neumann.
	Marienburg. H. B.- u. Realſch. Dir. Dörk.

II. Provinz Poſen. (7 Gymn., 3 vollſt. h. B.)

1. Regierungsbezirk Poſen.

Krotoſchin. Städt. G. (ev.) Dir. Gladiſch.	Frauſtadt. Kgl. Realſch. (ſimultan). Dir. Krüger.
Liſſa. Kgl. ev. G. Dir. Ziegler.	** Krotoſchin. (1854 in ein vollſt. Gymn. umgewandelt.)
Oſtrowo. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Enger.	** Meſeritz. Kgl. Realſch. Dir. Dr. Löw.
Poſen. Kgl. kath. Marien-Magd.-Gymn. u. Alumnat. Dir. Schulr. Dr. Brettner.	** Poſen. Städt. Realſch Dir. Dr. Brennecke.
Poſen. Kgl. ev. Fr.-W.-G. Dir. Heydemann.	Rawicz. Städt. ev. Realſch. Dir. Rodowicz.
Wreſchen. Kgl. kath. Kreisſch. (Prog.) Rect. Förſter.	Bojanowo. Ev. Bürgerſch. Rect. Krug.

2. Regierungsbezirk Bromberg.

Bromberg. Kgl. ev. G. Dir. Deinhardt.	Bromberg. Städt. Realſch. Dirig. Dr. Gerber.
Trzemeszno. Kgl. kath. G. u. Alumnat. Dir. Dr. Milewski.	
Oſtrowo bei Filehne. Conceſſ. ländl. Lehr- und Erziehungsanſtalt. Dirigent Dr. Beheim-Schwarzbach.	

III. Provinz Schleſien. (21 Gymn., 5 vollſt. h. B.)

1. Regierungsbezirk Breslau.

Breslau. St. Eliſabeth-G. (ev.) Rect. Dr. Fickert.	** Breslau. H. B. oder Realſch. am Zwinger (ſimult.) Dir. Dr. Kletke.
Breslau. St. Marien-Magd.-G. (luth.) Dir. Dr. Schönborn.	** Breslau. H. B. zum heil. Geiſt. (ev.) Rect. Kämp.
Breslau. Kgl. Friedr.-G. (reform.) Dir. Wimmer.	

Gymnaſien u. Progymnaſien.	Höhere Bürgerſchulen.
Breslau. Kgl. kath. Leop.-G. Dir. Dr. Wiſſowa	
Brieg. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Matthiſſon.	
Glatz. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Schober.	
Oels. Ev. G. Dir. Dr Silber.	
Schweidnitz. Ev. G. Dir Dr. Held.	

2. Regierungsbezirk Oppeln.

Gleiwitz. Kgl. kath. G. Dir. vacat.	** Neiſſe. Realſch. Dir. Dr. Sondhauß
Leobſchütz. Kgl. kath. G. Dir Dr. Kruhl.	
Neiſſe. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Zaſtra.	
Oppeln. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Stinner.	
Ratibor. Kgl. ev. G. Dir. vacat.	

3. Regierungsbezirk Liegnitz.

Glogau. Luth. G. Dir. Dr. Klix.	** Görlitz. H. B. Dir Kaumann
Glogau. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Wentzel.	Grünberg. Städt. Realſch. Dir. Dr. Brandt.
Görlitz. Ev. G. Rect. Dr. Schütt.	* Landeshut. H. B. Rect. Kayſer.
Hirſchberg. Kgl. u. Städt. G (ev.) Dir. Dr. Dietrich	
Lauban. Ev. G. Dir. Dr. Schwartz.	
Liegnitz. Kgl. Ritter-Akademie (ev.) Dir. Dr. Sauppe.	
Liegnitz. Kgl. u. Stadt-G. (ev) Dir. Dr. Müller.	
Sagan. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Flögel.	

Bunzlau. Kgl. Waiſen- u. Schulanſtalt (Prog.) Dir. Stolzenburg.	
Janner, Lyceum. Niesky, Pädagogium (Progymnaſien).	
Nieder-Beuthen (Privatgymnaſium).	

IV. Provinz Pommern. (9 Gymn., 6 vollſt. h. B.)

1. Regierungsbezirk Stettin.

Anclam. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Sommerbrodt.	** Stettin. Fr.-Wilh.-Schule. Dr. Scheibert
Greiffenberg. Fr.-Wilh.-G. (ev.) Dir. Dr. Campe.	** Treptow a. d. R. H. B. Dir. Dr. Hornig.
Stettin. Kgl. u. Stadt-G. (ev.) Dir. Conſiſtorial- u. Schulrath Dr. Peter.	---
Stargard. Kgl. (ev.) G. Dir. Dr. Freeſe.	Pyritz. Höh. Stadtſchule. Rect. Prof. Schilling.

Demmin. Städt. Prog. Rect. Schmeckebier.	
Wollin. Privatgymn. Pred. Schenk.	

Gymnasien u Progymnasien. Höhere Bürgerschulen.

2. Regierungsbezirk Cöslin.

Cöslin. Kgl. u. Stadt-G. (ev.) Dir. Dr. Adler.
Neu-Stettin. Fürstl. Hedwig'sches G. (ev.) Dir. Dr. Röder.

** Colberg. Realsch. Dir. Dr. Girschner.
** Stolp. H. B.- u. Realsch. Dir. Schulz.

3. Regierungsbezirk Stralsund.

Greifswald. Stadt-G. (ev.) Dir. Hiecke.
Stralsund. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Rizze.
Putbus. Kgl. Pädagogium. Dir. Dr. Gottschick.

* Greifswald. Parallelclassen des Gymnasiums.
* Stralsund. Realsch. Dir. Dr. Risch.

V. Provinz Brandenburg. (17 Gymn. [alle evangelisch], 12 vollst. Realschulen.)

1. Stadtbezirk Berlin.

Berlin. Berl. G. zum grauen Kloster. Dir. Dr. Bellermann.
Berlin. Kgl. Fr.-Wilh.-G. Dir. Dr. Ranke.
Berlin. Kgl. Joachimsthal-G. Dr. Dr. Meinecke.
Berlin. Fr.-Werder'sches G. Dir. Bonnell.
Berlin. Collége Royal Français. Dir. Dr. L' Hardy.
Berlin. Köln. Real-G. Dir. Dr. August.

Berlin. Schindler'sches Waisenh. (Prog.) Pred. Kläden.

** Berlin. Kgl. Realschule. Dir. Dr. Ranke (Prof. Kalisch).
** Berlin. Städt. Gewerbesch. Dir. Dr. v. Klöden.
** Berlin. Königstädt. Realsch. Dir. Dielitz.
** Berlin. Dorotheenst. Realsch. Dir. Krech.
** Berlin. Louisenst. Realsch. Dir. Grohnert.

Berlin. Friedr.-Wilhelmst. höh. Lehranst. (Gymn u. Realsch.) Dir. Krech.
Berlin. Handelsschule (Privatanstalt). Dirig. Dr. Schweizer.

2. Regierungsbezirk Potsdam.

Brandenburg. Verein. alt- u. neust. G. Dir. Braut.
Potsdam. Kgl. G. Dir. Dr. Rigler.
Prenzlau. Städt. G. Dir. Dr. Meinicke.
Neu-Ruppin. Kgl. Fr.-W.-G. Dir. Dr. Starke.

** Brandenburg. Saldern'sche Realsch. Dir. Dr. Riebe.
** Perleberg. Städt. Realsch. Dir. Weser.
** Potsdam. Städt. Realsch. Dir. Dr. Baumgardt.

Charlottenburg. Kgl. Pädag. (Prog.) Dir. Pred. Brenske.
Freienwalde a. O. Privat. Prog. Vorsteher Schultze.
Neustadt-Eberswalde. Prog. Rect. Schmidt.
Schwedt. Prog. Rect. Havelandt.
Spandow. Prog. Rect. Gädke.

Angermünde. H. Stadtsch. Rect. Pred. Schlacke.
Jüterbog. Städt. h. B. Rect. Rindfleisch.
Potsdam. Städt. h. B. Rect. vacat.
Wittstock. Obersch. Rect. Fielitz.
Wriezen. Obersch. Rect. Pred. Menzer.

Gymnasien u. Progymnasien.	Höhere Bürgerschulen.

3. Regierungsbezirk Frankfurt.

Cottbus. Fr.-W.-G. Dir. Dr. Reuscher.	** Frankfurt. H. B. Dir. Wiecke.
Frankfurt. Kgl. Friedr.-G. Dir. Dr. Poppo.	* Küstrin. Combinirte Raths- u. Friedrichsschule. Dir. Wilski.
Guben. Städt. G. Dir. Dr. Kock.	* Landsberg a. W. H. B. Rect. Alberti.
Königsberg. Städt. G. Dir. Dr. Rauck.	* Lübben. H. B. Dir. Wagner.
Luckau. Städt. G. Dir. Below.	
Sorau. Städt. G. Dir. Dr. Schrader.	Crossen. H. B. Rect. Pred. Keferstein.
Züllichau. Kgl. Pädag. u. Waisenhaus. Dir. Dr. Hanow.	Fürstenwalde. H. B. Rect. Schauer.
	Züllichau. H. B. Rect. Schmidt.

VI. Provinz Sachsen. (21 Gymn., 7 vollst. Realsch.)

1 Regierungsbezirk Magdeburg.

Halberstadt. Kgl. Dom-G. (ev.) Dir. Dr. Th. Schmid.	** Aschersleben. H. B. Dir. Dr. Uhl.
Magdeburg. Dom-G. (ev.) Dir. Wiggert.	** Burg. Städt. h. B. Dir. Dr. Brohm.
Magdeburg. Pädag. des Klosters „Unser Lieben Frauen" (ev.) Dir. Müller	* Halberstadt. H. B. Dir. Dr. Spilleke.
Quedlinburg. Kgl. G. (ev.) Dir. Dr. Richter.	** Magdeburg. H. Gewerb- u Handelsschule. Dir. Dr. Holzapfel.
Salzwedel. Städt. G. (ev.) Rect. Dr. Jordan.	
Stendal. Kgl. u. Städt. G. (ev) Dir. Dr. Heiland.	
Wernigerode. (Lyceum), Prog.	

2. Regierungsbezirk Erfurt.

Erfurt. Kgl. ev. u. kath. G. Dir. Dr. Schöler.	** Erfurt. Städt. Realsch. Dir. Dr. Koch.
Heiligenstadt. Kgl. kath. G. Dir. Rinke.	** Nordhausen. Städt. Realsch. Dir. Dr. Burghardt.
Mühlhausen. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Haun.	
Nordhausen. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Schirlitz.	
Schleusingen. Gemeinschaftl. Hennebergisches G. Dir. Dr. Hartung.	

3. Regierungsbezirk Merseburg.

Eisleben. Kgl. G. (ev.) Dir. Dr. Ellendt.	** Halle. Realsch. in den Franckeschen Stiftungen. Insp. Prof. Ziemann.
Halle. Franckesche Stiftungen. Dir. Dr. Kramer.	
1. Kgl. Pädagogium (ev.) Rect. Dr. Eckstein.	Naumburg. H. B. Dir. Dr. Neumüller.
2. Lateinische Hauptschule (ev.) Rect. Dr. Eckstein.	Torgau. H. B. Dir. Eppner.

Gymnasien u. Progymnasien.

[3. Realschule. 4. Bürgerschule für Knaben. 5. Höh. Töchterschule. 6 Mittlere desgl. 7. Knaben-Freischule. 8 Mädchen-Freischule 9 Präparandenanstalt für Seminaristen.]

Merseburg. Dom-Gymn. (ev) Rect. Wieck.

Naumburg. Dom-G. (ev.) Dir. Dr. Förtsch.

Pforta. Kgl. Landesschule (ev.) Rect. Dr. Kirchner.

Roßleben Ev. G. Rect. Dr. Anton.

Torgau. Städt. G. (ev.) Dir Dr. Graser.

Wittenberg. Städt. G. (ev) Dir. Dr. Schmidt.

Zeitz. Kgl. Stifts-G. (ev.-luth.) Dir. Dr. Wehrmann.

Donndorf. Klosterschule (Prog.) Rect. Steinecke.

Höhere Bürgerschulen.

VII. Provinz Westphalen. (13 Gymn., 8 Prog., 2 vollst. h. B)

1. Regierungsbezirk Münster.

Burgsteinfurt. Fürstl. Bentheim'sches G. Arnoldinum (ev.) Dirig Oberl Dr. Bromig.

Cousfeld. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Schlüter.

Münster. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Ditges.

Recklinghausen. Städt. kath. G. Dir. Dr. Nieberding

Dorsten. Kath. Prog. Dir. Pfarrer Schmitz.

Rheine. Kath. Prog. Rect. Jenne.

Vreden. Kath. Prog. Dir. Pfarrer Lorenbeck.

Warendorf. Kath. Prog. u. h. B. Rect. Dr. Lucas.

Münster. Städt. Realsch. Dir. Dr. Schellen.

2. Regierungsbezirk Minden.

Bielefeld. Stadt-G. (evang.) Dir. Dr. Schmidt.

Herford. Städt. Friedr.-G. (ev.) Dir. Dr. Schöne.

Minden. Städt. ev. G. u. h. B. Dir. Dr. Wilms.

** Minden. Realsch. mit dem G. verbunden.

Gymnaſien u. Progymnaſien.

Paderborn. Kgl. kath. G. Theodorianum. Dir. Dr. Ahlemeyer.
Rietberg. Kath. Prog. Dir. vacat.
Warburg. Kath. Prog. Dir. Havenecker.
Gütersloh. Ev. Privat-G. Dir. Dr. Rumpel.

Höhere Bürgerſchulen.

3. Regierungsbezirk Arnsberg.

Arnsberg. Kgl. kath. G. Laurentianum. Dir. Dr. Hoegg.
Dortmund. Kgl. u. ſtädt. ev. G. Dir. vacat.
Hamm. Ev. G. Dir. Dr. Liebaldt.
Soeſt. Archigymn. (ev.) Dir. Dr. Patze.
Attendorn. Kath. Prog. u. Realſch. Dir. Widemann.
Brilon. Kath. Prog. Rect. vacat.

** Siegen. Realſch. (ev.) Dir. Dr. Schnabel.

Altena. H. Stadtſch. Rect. Dr. Boswinkel.
Lippſtadt. Städt. Realſch. Rect. Oſtendorf.

VIII. Rheinprovinz. (21 Gymn., 13 Prog., 9 vollſt h. B.)

1. Regierungsbezirk Cöln.

Bedburg. Rhein. Ritter-Akademie. Ober- u. Studiendir. Seul.
Bonn. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Schopen.
Cöln. Kgl. Fr.-W.-Gymn. (ev.) Dir. Dr. Knebel.
Cöln. Kath. G. Dir. Birnbaum.
Münſtereifel. Kgl. kath. G. Dir. Geiſtl. Rath Kalzfey.
Siegburg. Kath. Prog.
Wipperfurth. Städt. kath. Prog. u. h. B. Rect. Burgartz.

Mühlheim a. Rh. Prog. (reſp. h. B.) Dir. Dr. Pleimes.

** Cöln. h. B. Dir. Dr. Eſchweiler.

2. Regierungsbezirk Düſſeldorf.

Cleve. Ev. G. Dir. Dr. Helmke.
Düſſeldorf. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Kieſel.
Duisburg. Kgl. ev. G. u. Realſch. Dir. Dr. Eichhoff.
Elberfeld. Ev. G. Dir. Dr. Bouterwek.
Emmerich. Kgl. kath. G. Dir. Rattmann.
Eſſen. Kgl. kath. u. ev. G. Dir. vacat.
Neuß. Kath. G. u. Realſch. Dir. Dr. Menn.
Weſel. Ev. G. Dir. Domherr Blume.

* Barmen. Realſch. (ev.) Dir. Wetzel.
* Crefeld. Höh. Stadtſch. Rect. Dr. Rein.
** Düſſeldorf. H. B. u. Realſch. Dir. Dr. Heinen.
* Duisburg. Realcl. mit dem G. verbunden. Dir. Dr. Eichhoff.
** Elberfeld. Städt. Realſch. (ev.) Dir. Dr. Wackernagel.

Mühlheim a. d. Ruhr. H. B. Rect. Gallenkamp.

Gymnaſien u. Progymnaſien.

Roers. Prog. reſp. h. B. Rect. Scotti.
München-Gladbach. Höh. Stadtſch. (reſp. Prog. mit Diſciplinen einer h. B.) Rect. Honges.

Xanten. Rectorat (kath. Prog.) Rect. Kammann.

Höhere Bürgerſchulen.

München-Gladbach. Realſch. u. Erziehgs.-Anſt. Dir. Dr. Liebau.
Rheydt. Städt. h. Lehranſt. für Ev. u. Kath. Rect. Dr. Jaſper.
Solingen. H. B. Rect. Philipps.
Werelinghofen. H. B. Rect. Woller.

3. Regierungsbezirk Aachen.

Aachen. Kgl. kath. G. Dir Dr. Schön.
Düren. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Meiring.
Erkelenz. Kgl. kath. Prog. Rect. Frölich.
Jülich. Kath. Prog. Rect. vacat.

Aachen. Stiftsſchule. Prog. Rect. Dr. Woller.

** Aachen. H. B. Dir. Dr. Kribben.
* Malmedy. Höh. kath. B. Dir. Schunken.

Eupen. Höh. Stadt- u. Gewerbſch. (Realſch. u. Prog.) Rect. Dr. Stiefelhagen.

4. Regierungsbezirk Trier.

Saarbrück. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Peter.
Trier. Kath. G. Dir. Dr. Loers.
Prüm. Prog.
Saarlouis. Städt. kath. Prog. Rect. Meyer.

** Trier. H. B. u. Provinzial-Gewerbſch. Dir. Viehoff.

Bernkaſtel. Höh. Stadtſch. Dir. Dosbach.
St. Wendel. Bürgerſch. Dir. Schue.

5. Regierungsbezirk Coblenz.

Coblenz. Kgl. kath. G. Dir. Dominicus.
Kreuznach. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Axt.
Wetzlar. Kgl. ev. G. Dir. vacat.
Boppard. Kath. Prog.
Linz a. Rh. Kgl. kath. Prog. Rect. Dr. Marchand.
Sobernheim. Kath. Prog.
Trasbach. Prog.
Neuwied. H. B. u. Prog. Rect. Götz.

Andernach. Kath. h. Stadtſch. Dir. Pfarr. Roſenbaum.
Kirn. H. Stadtſch. (ev.) Rect. Pfarr. Simon.

6. Regierungsbezirk Hechingen (Hohenzollern.)

Hedingen bei Sigmaringen. Rect. Dr. Stelzer.

Hechingen. Realſch. u. Prog. Vorſtand. Geiſtl. Rath ꝛc. Bulach.

Prüm, 25. J. [Die Schließung des Pfarrhauſes], deren nach einer Zeitungsnotiz im vorigen Heft gedacht iſt, iſt in der K. Z. in folgender dankenswerther Weiſe weiter aufgeklärt worden:

In Nr. 7 und 12 der Deutſchen Volkshalle iſt die Schließung des hieſigen Pfarrhauſes, ſo wie die Veranlaſſung zu dieſer Maßregel in einer Weiſe beſprochen worden, durch welche dieſe Angelegenheit durchaus in ein ſchiefes Licht geſtellt wird. Es ſieht ſich daher die unterzeichnete Schulcommiſſion (nachdem der evangeliſche Präſes bei Berathung dieſer Frage freiwillig zurückgetreten war) genöthigt, folgende Ergänzungen und Berichtigungen zu veröffentlichen:

Im Juli des Jahres 1852 wurde die hiesige höhere Bürgerschule, welche wegen geringer Schülerzahl im Jahr 1843 suspendirt worden war, unter dem Namen „Progymnasium“ wieder eröffnet, nachdem der von dem Herrn Landrath, als Vorsitzendem der Schulcommission, entworfene und im Pleno dieser Commission berathene Organisationsplan die Genehmigung der königl. Regierung zu Trier erhalten hatte. Noch vor Eröffnung dieser Anstalt wurde durch den Herrn Landrath im Namen der Schulcommission bei dem zeitigen Pfarrer, Herrn Montz, hierselbst angefragt, ob er oder einer seiner Herren Capläne geneigt sei, den Religionsunterricht an der Anstalt zu übernehmen, worauf Herr Montz die Einsicht des Organisationsplanes verlangte, welcher ihm denn auch eingehändigt wurde. Eine weitere Antwort ertheilte der Herr Pfarrer jedoch nicht, wohl aber erklärte er bald nachher in einem Artikel des hiesigen Intelligenzblattes, an der Anstalt niemals mitwirken zu können, weil dieselbe nicht eine rein katholische sei.

Da es hiedurch, so wie durch die Art, in welcher diese Schulangelegenheit von der Kanzel herab besprochen wurde, außer Zweifel stand, daß die hiesige Pfarrgeistlichkeit nicht gewillt war, den gewünschten Religionsunterricht zu ertheilen, so wandte sich die Schulcommission an den hochwürdigsten Herrn Bischof Arnoldi zu Trier mit der Bitte, geneigtest genehmigen zu wollen, daß Herr Pfarrer Thees von Nieder-Prüm den besagten Unterricht an dem Progymnasium gebe, indem dieser sich dazu bereit erklärt hatte, wofern er die Genehmigung seiner vorgesetzten geistlichen Behörde erhielte. Die Schulcommission war nicht so glücklich, eine Antwort auf diese Eingabe zu erhalten; Herr Pfarrer Thees aber wurde bald nach jenem Antrage auf eine andere Pfarrei versetzt.

Am 5. October 1852 faßte nun der hiesige Gemeinderath den Beschluß, aus seiner Mitte eine Deputation an den hochw. Herrn Bischof abzusenden, um diesen zu ersuchen, er möge den Herrn Pfarrer Montz zur Ertheilung des quäst. Unterrichtes geneigtest veranlassen. Der Deputation wurde hierauf von Seite des Herrn Bischofs Arnoldi der Bescheid, daß Herr Pfarrer Montz von ihm nicht angehalten werden könne, den Religionsunterricht zu ertheilen und daß er jeden andern Geistlichen, welcher sich zur Ertheilung dieses Unterrichtes herbeilassen würde, sofort suspendiren werde. Nur unter der Bedingung wolle er einen Geistlichen mit Ertheilung des Religionsunterrichtes beauftragen, wenn die königl. Regierung das Progymnasium zu Prüm als eine rein katholische Anstalt bezeichnen und bestimmen wollte, daß kein evangelischer Lehrer an derselben angestellt werden könnte, und wenn die Leitung dieser Schule dem Ortspfarrer übertragen würde.

Da diese Bedingungen nicht angenommen werden konnten, so wirkte die Anstalt nunmehr mehrere Semester hindurch fort, ohne daß Religionsunterricht an die Schüler derselben ertheilt wurde.

Späterhin erklärte Herr Pfarrer Montz dem Rector der Anstalt schriftlich, er wolle, da er die dringende Nothwendigkeit des Bestehens des hiesigen Progymnasiums anerkenne, die Principienfrage fallen lassen und, vorbehaltlich der Genehmigung seiner geistlichen Obrigkeit, den gewünschten Unterricht, so lange in Wirklichkeit kein evangelischer Lehrer an der Anstalt fungire, gegen eine von ihm angegebene Remuneration unter der Bedingung ertheilen, daß die Schulcommission bei der königl. Regierung auf Genehmigung eines früheren Gemeinderathsbeschlusses (Bewilligung des Gehaltes für einen zweiten Caplan betreffend) antrage, und daß ferner bei der demnächst bevorstehenden Creirung einer neuen Classe die beiden Herren Capläne als Lehrer an der Anstalt einträten, und zwar gegen eine von ihm festgesetzte Remuneration.

Diesen Vorschlag theilte der Rector auf Wunsch des Herrn Pfarrer Montz der königl. Regierung zu Trier mit, und auch die Schulcommission machte denselben zum

Gegenſtande ihrer Berathung, in Folge deſſen ſie unterm 30. November 1853 den hochw. Herrn Biſchof wiederum um geneigte Vermittlung in der ſtreitigen Frage erſuchte. Eine directe Antwort auf dieſe Eingabe erfolgte nicht; jedoch erhielt die Schulcommiſſion unterm 28. Februar 1854 von Seiten des biſchöflichen Generalvicariates die Aufforderung, ſich über die von Herrn Pfarrer Montz vorgeſchlagenen Bedingungen gutachtlich auszuſprechen, was denn auch in einer Eingabe an das hochw. Generalvicariat d. d. 18. März 1854 geſchah, worauf dieſe Angelegenheit wieder bis zum Schluſſe des Sommerſemeſters 1854 ohne Beantwortung liegen blieb.

Mit Beginn des folgenden Semeſters ſollte das hieſige Progymnaſium um eine Claſſe erweitert werden, und da hiedurch die Anſtellung eines neuen Lehrers geboten war, ſo glaubte die Schulcommiſſion bei dieſer Gelegenheit auch die mehr erwähnte Streitfrage dadurch löſen zu können, daß ſie einen Geiſtlichen für die zu beſetzende Stelle zu gewinnen ſuchte, und ſchrieb deßhalb am 3. September 1854 an den hochw. Herrn Biſchof Arnoldi: „derſelbe möge der Schulcommiſſion einen oder mehrere für die quäſt. Stelle geeignete Geiſtliche in Vorſchlag bringen, worauf alsdann die Commiſſion die Ernennung des Gewählten durch die königl. Regierung beantragen werde.“

Es war nun aber zweifelhaft, ob auf dieſe Bitte eine Antwort erfolgen und ob es überhaupt gelingen würde, einen Geiſtlichen für die zu beſetzende Stelle zu gewinnen. Deßhalb hatte die Commiſſion beſchloſſen, gleichzeitig auch in öffentlichen Blättern eine Concurrenz um dieſe Stelle auszuſchreiben und von dieſem Beſchluſſe in dem eben erwähnten Schreiben dem Herrn Biſchof ebenfalls Kenntniß zu geben, mit der Bitte um möglichſt baldige Antwort.

Am 26. September erhielt die Commiſſion von Seiten des biſchöflichen Generalvicariates die Antwort, daß der hochw. Herr Biſchof es nicht angemeſſen gefunden habe, weitere Schritte zur Beſorgung des Religionsunterrichtes an dem hieſigen Progymnaſium zu thun, da die Commiſſion ja auch eine öffentliche Aufforderung zur Bewerbung um die fragliche Lehrerſtelle habe ergehen laſſen. Uebrigens könne der Herr Biſchof um ſo weniger darauf eingehen, Perſonen für dieſe Stelle in Vorſchlag zu bringen, denen die königl. Regierung die Ernennung ertheilen ſollte, indem das Recht der Ernennung des Religionslehrers lediglich dem Herrn Biſchof zuſtehe. Am Schluſſe dieſes Schreibens wurde jedoch erklärt, der Herr Biſchof wolle dafür ſorgen, daß der zeitige Pfarrer von Prüm den Religionsunterricht an der Anſtalt ertheile, wenn die von dem Herrn Pfarrer Montz früher geſtellten Bedingungen (mit Weglaſſung der die Bewilligung des Gehaltes für einen zweiten Caplan betreffenden, die jedoch inſofern involvirt ſchien, als zwei Capläne an der Anſtalt fungiren ſollten) angenommen würden.

In einem unter dem 29. September 1854 abgefaßten Schreiben an den hochw. Herrn Biſchof legte die Schulcommiſſion die Gründe dar, welche ſie zur Ausſchreibung der Concurrenz bewogen hätten, und wie ſie ferner ihrerſeits das ihr zuſtehende Präſentationsrecht nur dergeſtalt habe geltend machen wollen, daß der Herr Biſchof zuerſt einem Geiſtlichen die Erlaubniß zur Ertheilung des Religionsunterrichtes gebe, und die Commiſſion alsdann beantragen wolle, daß dem vom Herr Biſchof bezeichneten Geiſtlichen auch die Ernennung als weltlicher Claſſenlehrer übertragen werde, wodurch alſo dem Herrn Biſchof gewiß ein wichtiger Einfluß bei Beſetzung der fraglichen Stelle eingeräumt ſei. Die vorgeſchlagenen Bedingungen erklärte die Commiſſion, ſo weit ſich dieſelben auf die beabſichtigte Wirkſamkeit des Herrn Pfarrer Montz an der Anſtalt bezögen, nicht annehmen zu können.

Einem Geiſtlichen aus der Erzdiöceſe Köln, welcher ſich um die fragliche Stelle

bewarb und welcher auch von Seiten seiner vorgesetzten geistlichen Behörde die Erlaubniß zur Uebernahme dieser Stelle unter der Bedingung erhalten hatte, daß ihm die Aufnahme in die Diöcese Trier gewährt würde, verweigerte der hochw. Herr Bischof Arnoldi die erbetene Aufnahme ohne Angabe von Gründen.

Es wurde nun ein weltlicher Lehrer angestellt, und das Progymnasium besteht seither fort, wie bisher, ohne Religionsunterricht.

Wie dringend nothwendig aber diese Anstalt für unsere Gegend ist, geht schon allein daraus hervor, daß sich trotz der obschwebenden Streitfrage die Anzahl der Schüler seit dem Bestehen der Anstalt verdoppelt hat.

Als nun vor einigen Wochen Herr Pfarrer Montz von hier versetzt wurde, beschloß der Gemeinderath, dem neuen Pfarrer nicht eher die Pfarrwohnung einzuräumen, als bis es bestimmt sei, daß Religionsunterricht an dem hiesigen Progymnasium ertheilt würde, und gab von diesem Beschlusse dem Herrn Pfarrer Christa, welchen man als den zukünftigen Nachfolger des Herrn Montz bezeichnete, Kenntniß. Dieser Beschluß wurde von dem mitunterzeichneten Bürgermeister ausgeführt, als Herr Pfarrer Christa am 4. dieses Monats Abends hierselbst eintraf.

Indem wir nun näher auf das in der Deutschen Volkshalle über diese Angelegenheit Mitgetheilte eingehen, bemerken wir zuvörderst, daß sich die Mitwirkung des evangelischen Landrathes bei der Schließung des Pfarrhauses unseres Wissens bloß darauf beschränkt, daß derselbe auf eine geschehene Anfrage des Bürgermeisters erwiederte, er erblicke in der Ausführung dieser Maßregel nichts Ungesetzliches. Es ist hier überhaupt der Einfluß protestantischer Interessen in dieser Angelegenheit nicht im Geringsten hervorgetreten, und würden auch, wenn dieß wirklich der Fall gewesen wäre, die übrigen Mitglieder der Schulcommission, welche sämmtlich der katholischen Confession angehören, einen solchen Einfluß von der Hand gewiesen haben. Ferner bemerken wir, daß man hier gegen die Person des Herrn Pfarrer Christa durchaus nichts einzuwenden hat, im Gegentheil von dem ruhigen und versöhnlichen Auftreten desselben nur sehr viel Gutes erwartet. Wenn aber die Deutsche Volkshalle behauptet, daß der frühere hiesige Pfarrer, Herr Montz, hier viel zu leiden gehabt habe; so wollen wir die Richtigkeit dieser Behauptung keineswegs in Abrede stellen, müssen aber bemerken, daß Herr Montz diese Leiden lediglich seinem Auftreten, nicht allein gegen das Progymnasium, sondern in anderer Beziehung zu verdanken hatte. Wenn ferner gesagt wird, dem Religionslehrer stehe nach dem Organisationsplane bei dem Lehrerpersonale nicht einmal eine berathende Stimme zu, so ist dieses falsch. Im Lehrerpersonale, das heißt also „bei den Lehrerconferenzen", hat der Religionslehrer nicht allein berathende, sondern auch beschließende Stimme, wie jeder andere ordentliche Lehrer der Anstalt. Sollte aber bei jenem Vorwurf Sitz und Stimme in der Schulcommission gemeint sein, so müssen wir bemerken, daß die Zusammensetzung dieser Commission durch Gesetz vom 19. Vendemiaire XII geregelt ist und diese auch zur Zeit des Bestehens der früheren höheren Bürgerschule hierselbst so existirte, wie jetzt.

Wenn also zur Zeit der hiesige Pfarrer an der höheren Bürgerschule den Religionsunterricht ertheilte, ohne daß man von Seiten der geistlichen Behörde die Bedingungen stellte, welche man uns gestellt hat, — warum soll denn jetzt nicht eben so gut Religionsunterricht an dieser Anstalt ertheilt werden, die doch nicht eigentlich eine neue Schöpfung, sondern nur die unter anderem Namen wieder ins Leben gerufene höhere Bürgerschule ist? Daß der Fonds der Anstalt aus der hier zur Zeit der französischen Revolution aufgehobenen Benedictinerabtei herrührt, kann wohl nicht Grund sein, zu verlangen, daß die Anstalt zu einer rein katholischen erklärt werde, da dieser Fonds durch kaiser-

liches, noch zu Recht bestehendes Decret vom 30. Messidor XIII und vom 9. April 1811 der Civilgemeinde Prüm und nicht der katholischen Kirchengemeinde zur Gründung einer Secundärschule geschenkt wurde.

Uebrigens ist, so wie gegenwärtig nur katholische Lehrer an dem hiesigen Progymnasium fungiren, sicher zu erwarten, daß dieses auch späterhin immer der Fall sein werde, da ja die Bevölkerung Prüms, so wie der ganzen Eifel im Allgemeinen fast durchweg katholisch ist, somit also die Anstellung eines evangelischen Lehrers an unserer Anstalt unzulässig erscheint.

Schließlich glauben wir noch bemerken zu müssen, daß Prüm von jeher rege Theilnahme an dem Interesse der katholischen Kirche bewiesen hat, was man schon daraus entnehmen mag, daß diese Stadt, obwohl sie klein und nicht wohlhabend ist, nächst Coblenz und Trier zu kirchlichen Zwecken, als: Unterhalt des Convictes, auswärtige Missionen für Heidenbekehrungen ꝛc., am meisten beizutragen pflegt.

Und während wir hier für Missionen sammeln, sollen hier katholische Kinder zu modernen Heiden heranwachsen, indem man ihnen sogar die Theilnahme an dem Religionsunterrichte in der Elementarschule verweigert? Ist es doch unseres Erachtens eine der ersten Pflichten des Pfarrers, jedem Pfarrkinde den nöthigen Unterricht in der Religion zu ertheilen.

Die Schulcommission. Bürgermeister a. D. Eskens, Vicepräses. Busch, Rector. J. Scheid, Steuercontroleur und Gemeinderathsmitglied. K. J. Perrot, Friedensrichter. Haas, Bürgermeister.

Oldenburg, 12. Nov. [Das Schulgesetz im Landtage.] (W. Z.) Von allen Regierungsvorlagen, die an den Landtag gelangt sind, ist wohl keine mit mehr gespannter Erwartung sowohl von den Abgeordneten wie von dem Publicum aufgenommen worden, als das Schulgesetz, theils wegen der Wichtigkeit des Unterrichts- und Erziehungswesens an sich, theils aber und ganz besonders deßhalb, weil das Gesetz die Frage zu lösen hatte, welche Verbindung zwischen Schule und Kirche bestehen oder vielmehr bestehen bleiben solle. Nach den dieserhalb maßgebenden Bestimmungen des Staatsgrundgesetzes soll »die nothwendige Verbindung zwischen Kirche und Schule unter Berücksichtigung der confessionellen Verhältnisse durch das Gesetz geregelt werden«; es sollen ferner »in die oberen und unteren Schulbehörden auch Geistliche und Schulmänner berufen« werden, und die oberen Schulbehörden sollen für die evangelischen, sowie für die katholischen Lehranstalten gesondert bestehen und so eingerichtet werden, »daß der betheiligten Kirche die zur religiös-confessionellen Bildung der Jugend erforderliche Einwirkung gesichert sei.« Diese Bestimmungen des St. G. G. sind größtentheils so schwankend und unbestimmt, daß die verschiedenartigste Lösung der Frage als eine Erfüllung jener Vorschriften sich ankündigen könnte. Die Art der Lösung hat aber bei uns in sofern eine wichtige Bedeutung, als man wohl sagen kann, daß nach allen vorgekommenen Anzeichen von ihr es abhängt, ob wir der katholischen Geistlichkeit gegenüber auch unseren Kirchenstreit haben sollen oder nicht. Man muß in dieser Beziehung, um den Standpunct der katholischen Geistlichkeit gerecht zu würdigen, sich vergegenwärtigen, daß das gesammte katholische Volksschulwesen bislang so gut wie lediglich in ihrer Hand lag und von dem bischöflichen Official in Vechta uneingeengt durch collegialische Schranken geleitet wurde. Daß diese alleinige Leitung des Volksschulwesens von einem oberen Geistlichen und die Verwahrlosung desselben von Seiten des Staates erfahrungsmäßig ihre nachtheiligen Folgen gehabt hat, und diesem Umstande die Mängel des katholischen Schulwesens zuzuschreiben sind, wird jeder Unparteiische einräumen müssen. Der vorliegende Entwurf geht nun davon aus, daß unter

Zugrundelegung der oben hervorgehobenen Verfassungsbestimmungen für das gesammte protestantische und katholische Unterrichts- und Erziehungswesen die gemeinsamen allgemeinen Grundsätze in einem Gesetze passend zusammengefaßt werden können, daß davon aber Alles, was angemessen durch Ausführungsverordnungen und Anordnungen der oberen Behörden zu reguliren sei, ausgeschieden und für das protestantische, beziehungsweise katholische Schulwesen demnächst getrennt werden müsse. Die Erfüllung der durch das St. G. G. gegebenen Verheißung einer Verbindung zwischen Kirche und Schule, so wie der erforderlichen Einwirkung der Kirche zur religiös-confessionellen Bildung der Jugend geschieht nach dem Entwurfe im Wesentlichen dadurch, daß der Ortsgeistliche nicht bloß als solcher Mitglied des Schulvorstandes in jeder Gemeinde sein, sondern auch die Lehrer seines Pfarrbezirks zunächst unter seiner persönlichen Aufsicht als eines Schulinspectors stehen sollen; daß jeder Pfarrgeistliche, auch wenn er nicht Mitglied des Schulvorstandes ist, das Recht haben soll, sämmtliche Schulen seines Pfarrsprengels jederzeit zu besuchen, um sich von der religiös-confessionellen Bildung der Jugend in Kenntniß zu erhalten; daß die Einführung neuer, dem Religionsunterrichte zu Grunde zu legenden Lehrbücher der vorhergehenden Zustimmung der betreffenden oberen Kirchenbehörde bedarf; daß die Kirchenvisitationen auch auf die Schulen in Beziehung auf die religiös-confessionelle Bildung der Jugend sich erstrecken sollen; daß alle Mitglieder der oberen Schulbehörde derjenigen Confession angehören müssen, deren Unterrichtswesen das betreffende Oberschulcollegium leitet, und daß das erste geistliche Mitglied der betreffenden oberen Kirchenbehörde auch schon als solches ein Mitglied der oberen Schulbehörde sein soll. Es leuchtet ein, daß auf diese Weise in höchst ausgedehntem Maße obige Vorschriften des St. G. G. im Interesse der betheiligten Kirchen zur Ausführung gebracht werden und daß der Gesetzentwurf anscheinend weit eher einem Angriff von Seiten derjenigen ausgesetzt sein könnte, die nur von einer möglichst freien Stellung des Lehrerstandes eine zeitgemäße Förderung des Unterrichtswesens erwarten. Ob indeß die katholische Kirche mit den gemachten Concessionen sich zufrieden geben wird, ist freilich eine andere Frage, die nun bald bei uns zur Entscheidung gebracht werden muß.

— 14. Jan. Morgen tritt der bis dahin vertagte Landtag wieder zusammen, nachdem die Ausschüsse für die wichtigsten Vorlagen schon vor acht Tagen zu einer vorbereitenden Thätigkeit sich eingefunden haben. Bei den bevorstehenden Verhandlungen nehmen die über das Schulgesetz, abgesehen von ihrer sachlichen Wichtigkeit überhaupt, in sofern ein besonderes Interesse in Anspruch, als leider zu besorgen ist, daß sie zu einer bisher nicht gekannten confessionellen Spaltung führen werden. Es hat sich nämlich unter den Abgeordneten bei Auffassung der Rechte und Beziehungen der Kirche zum Schulwesen ein schroffer Gegensatz gebildet, den auszugleichen man wohl nur deßhalb bisher auch nicht einmal versucht hat, weil man, und unseres Erachtens mit Unrecht, von vorn herein von der Erfolglosigkeit jeder Bemühung ausgeht. Wenn wir im Nachfolgenden zu einer einfachen Darlegung des thatsächlich vorhandenen Gegensatzes Veranlassung nehmen, so geschieht dieß wesentlich deßhalb, um zur richtigen Würdigung einer Angelegenheit beizutragen, die nur zu leicht im Kampfe der Parteien einer Entstellung ausgesetzt ist. Der dem Landtage vorgelegte Gesetzentwurf regelt das gesammte evangelische und katholische Schulwesen nach denselben Grundsätzen in einem Gesetze und enthält für keine Confession irgend welche besondere Bestimmung, wie sie aus der Verschiedenheit der kirchlichen Verhältnisse und Verfassung etwa hergeleitet werden könnte. Es sollen zwei Oberschulcollegien, ein evangelisches und ein katholisches, bestehen, deren Mitglieder stets der betreffenden Confession angehören, vom

Großherzoge ernannt werden und in welchen beziehungsweise das erste geistliche Mitglied des evangelischen Oberkirchenraths und das vorsitzende geistliche Mitglied der katholischen Oberbehörde von Gesetzes wegen Sitz und Stimme haben sollen. Ueber die Art der Besetzung dieser Oberschulcollegien, die mit der Leitung und Beaufsichtigung des gesammten Schulwesens, insbesondere mit der Prüfung, Anstellung und Entlassung der Lehrer, Feststellung der Lehrpläne u. s. w. betraut werden, ist nun vornehmlich obiger Gegensatz entstanden, der zunächst auf einer verschiedenen Auslegung der einschlagenden Bestimmung des Staatsgrundgesetzes beruht. In diesem heißt es nämlich: »Die oberen Schulbehörden — — sollen so eingerichtet werden, daß der betheiligten Kirche die zur religiös-confessionellen Bildung der Jugend erforderliche Einwirkung gesichert sei.« Der Regierungsentwurf findet nun in dem Umstande, daß die Mitglieder der Oberschulcollegien je der verschiedenen Confession angehören und das erste geistliche Mitglied der betreffenden oberen Kirchenbehörde auch zugleich Mitglied jener Schulbehörde sein soll, die vom St.-G.-G. gewollte Einwirkung der betheiligten Kirche genugsam gewahrt und will das Ernennungsrecht des Großherzogs, eben weil die oberen Schulbehörden staatliche Behörden sind, in keiner Beziehung beschränkt wissen. Er hält die nöthige Einwirkung der Kirche um so mehr für gesichert, als die Einführung neuer dem Religionsunterrichte zu Grunde zu legenden Lehrbücher der Zustimmung der betreffenden oberen Kirchenbehörde unterliegen und der Ortspfarrer gesetzlich der Schulinspector sein soll, welchem die nächste Aufsicht über die Schulen und die Schullehrer seines Bezirks obliegen wird. Dieser Rechtfertigung des Entwurfs, welcher sich, wie man nicht anders weiß, sämmtliche Abgeordnete der evangelischen Confession anschließen, treten die katholischen Abgeordneten mit einer entschieden anderen Auffassung entgegen, indem sie obige der betheiligten Kirche im Staatsgrundgesetze verheißene Einwirkung durch die getroffenen Bestimmungen nicht als genügend zur Erfüllung gekommen und somit ein verfassungsmäßiges Recht für verletzt erachten. Sie finden, daß das Gesetz in seiner angestrebten Gleichheit der Behandlung des Schulwesens, insbesondere bei Einrichtung der oberen Schulbehörden, ohne jegliche Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse und Verfassung der betheiligten Kirche zu einer Ungleichheit führe, indem der katholisch-confessionellen Jugendbildung eine Gefahr bereitet werde, welche die evangelische Kirche nicht zu besorgen habe. Denn indem letztere gegen jede nachtheilige Einwirkung der Staatsbehörde auf die religiös-confessionelle Bildung durch den Umstand gesichert sei, daß das Staatsoberhaupt, dem auch die höchste Entscheidung über alle Beschlüsse jedes Oberschulcollegiums zustehe, mit der evangelischen Kirche verknüpft sei und staatsgrundgesetzlich die kirchenregimentlichen Befugnisse namentlich auch zur »Förderung ihrer Zwecke« übe, und somit die Stellung eines evangelischen Landesbischofs einnehme, sei die katholische Kirche gegen eine doch mögliche Weise nachtheilige Einwirkung der Staatsbehörde in Betreff der Jugendbildung, auf welcher wesentlich die kirchliche Wirksamkeit beruhe, nicht eben so gesichert, weil kein einziges besonderes Recht dem katholischen Bischofe zugestanden werde und derselbe unter Aufgebung aller bisherigen Befugnisse in ein Verhältniß eintreten solle, wie es wohl in keinem deutschen Staate existire.

So die vorhandenen Gegensätze. Wir bemerken dabei jedoch ausdrücklich, daß die katholischen Abgeordneten bei jener ihrer Auffassung nicht auf dem Standpuncte des Bischofs von Münster stehen, vielmehr dessen Forderung, daß das Schulwesen, wenigstens was das Innere anlangt, ihm zur Regelung zu überlassen sei oder doch nur mit seiner Zustimmung geregelt werden dürfe, entschieden entgegengetreten sind. Dieser Umstand läßt uns auch hoffen, daß ein Versuch der Vermittelung, wobei die vorhandene

verschiedene Stellung der beiden Kirchen nur einigermaßen in Berücksichtigung käme, zum Ziele führen und dem Lande die Calamität eines ernsten Conflicts ersparen würde, bei dem insbesondere die südlichen (katholischen) Landestheile leiden würden. Denn sollte der Versuch einer zwangsweisen Durchführung des Schulgesetzes demnächst auch nicht gemacht, vielmehr die Ausführung des Schulgesetzes für jene Landestheile vorläufig suspendirt werden wollen, so blieben diese von allen Wohlthaten des Schulgesetzes ausgeschlossen, während sie doch, nachdem die Gesetzgebung um ihr Schulwesen fast ein halbes Jahrhundert hindurch so gut wie gar nicht sich bekümmert hat, am ehesten eine Berücksichtigung würden in Anspruch nehmen können. (W. Z.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen

(a.) Da die akademische Monatsschrift (deutsche Universitätszeitung) im vorigen Jahre eingegangen ist, werden wir diese Rubrik unseres Blattes wieder regelmäßiger fortführen müssen, so wenig wir auch voraussehen, daß wir auch unsern eignen Ansprüchen nur einigermaßen werden genügen können, da wir wesentlich auf Zeitungsnotizen beschränkt sein werden.

In Preußen betrug nach einer Zusammenstellung, welche aus den gedruckten amtlichen Verzeichnissen gemacht worden ist, die Zahl der im Wintersemester 1854 bis 1855 auf den inländischen Universitäten immatriculirten inländischen Studirenden der evangelischen Theologie 675, von welchen auf die Universität zu Berlin 174, Bonn 46, Breslau 54, Greifswald 28, Halle 299 und Königsberg 74 kommen. Im Sommersemester 1854 waren auf den sämmtlichen inländischen Universitäten an inländischen Studirenden der evangelischen Theologie 657, mithin gegen das Wintersemester 18 weniger immatriculirt.

Der Plan, eine katholische Universität zu gründen, welche in ausschließenderer Weise als die bestehenden Universitäten die Tendenzen und Interessen des Katholicismus auf dem Gebiete der Forschung und des Unterrichts vertreten soll, wird jetzt in katholischen Kreisen eifrig besprochen und ist selbst in den Vereinen neuerdings zur Sprache gebracht worden. Es wird dem »C. B.« versichert, daß einer der eifrigsten deutschen Bischöfe es bereits unternommen habe, die Mittel zur Ausführung des Planes herbeizuschaffen, was namentlich durch Vindication katholischer Stiftungen und Fonds bewirkt werden soll.

— Königsberg, 6. Dec. Der Professor der Theologie, Rhesa, vermachte sein ganzes, in 100,000 Gulden bestehendes Vermögen der hiesigen Universität mit der Bestimmung, daß die Summe zum Aufbau eines Gebäudes verwendet werde, welches Freiwohnungen für Studirende enthalte. Gleichzeitig soll jedesmal ein durch den akademischen Senat gewählter Professor auf Lebenszeit ohne Miethsentschädigung eine angemessene Wohnung in diesem Hause erhalten. Diese milde Stiftung ist gegenwärtig ins Leben getreten und gewährt neben 14 Studirenden dem Geh. Rath Prof. Schubert Wohnung, so wie Heiz- und Beleuchtungsmaterial.

— Münster, 23. Januar. Die summarische Uebersicht der immatriculirten Studirenden auf hiesiger Akademie im Wintersemester 1854 bis 1855 ergibt Folgendes: In der theologischen Facultät 203, in der philosophischen Facultät 158, Summa 361. Darunter sind aus der Rheinprovinz 93, aus der Provinz Sachsen 8, Posen 3, Westpreußen 3, Ausländer 46; nämlich 27 aus dem Königreiche Hannover, 16 aus dem Großherzogthum Oldenburg, 1 aus dem Königreich Holland, 1 aus Limburg, 1 aus Lippe-Detmold. Außerdem besuchen die Akademie, als zum Hören der Vorlesungen berechtigt, mehrere Hospitanten.

— [Die Zahl der Studenten evangelischer Theologie], die eine Zeit lang, hauptsächlich in Folge früherer Ueberfüllung, gesunken war, hat sich in den letzten Jahren erheblich wieder gehoben. Seit dem Winter 1850—51 ist sie von 705 (578 Inländer, 127 Ausländer) auf 803 (675 Inländer, 128 Ausländer) gestiegen. Ein weiterer Zuwachs ist, zumal wegen des Entstehens neuer Pfarren, Hülfspredigerstellen ꝛc., zu wünschen. (P.C.)

Leipzig, 21. Jan. [Haupt, Mommsen, Jahn.] Es wird noch nicht vergessen sein, unter wie befremdlichen Umständen im Jahr 1851 unsere Hochschule plötzlich dreier ihrer tüchtigsten Professoren beraubt wurde. Die Herren Haupt, Jahn und Mommsen waren nämlich wegen ihrer persönlichen Betheiligung an den Ereignissen der vorhergehenden Jahre in Untersuchung gezogen und in derselben nur in Mangel mehreren Verdachts freigesprochen worden. Eine solche Freisprechung genügt bei uns, um einen Staatsdiener, der sich in diesem Falle befindet, von seinem Amte zu entfernen; einer neueren Praxis zufolge wandte damals das Cultusministerium die betreffende Bestimmung des Staatsdienergesetzes auch auf die Professoren an, und alle drei, obwohl die Hochschule eben nicht Ueberfluß an tüchtigen Männern ihrer Art litt, wurden ihres Lehramts entsetzt. Der erste von ihnen, dem sich ein neues Feld akademischer Wirksamkeit öffnete, war Mommsen. Zürich berief den jungen, aber schon weit berühmten Gelehrten, an die dortige Universität; im verflossenen Jahre aber schon ward ihm Gelegenheit geboten, einem ehrenvollen Ruf an die Hochschule zu Breslau Folge zu leisten. Etwas später als Mommsen fand Moriz Haupt einen neuen Lehrstuhl, und zwar an Deutschlands erster Universität. Er ward zum Nachfolger Lachmanns nach Berlin berufen, als einer der wenigen, die den großen Vorgänger würdig ersetzen können. Der dritte, Otto Jahn, lebte bis jetzt in stiller Zurückgezogenheit in Leipzig seinen wissenschaftlichen Studien; aber auch für ihn hat sich endlich ein neues Feld öffentlicher Thätigkeit gefunden: er ist nach Bonn als Professor der Archäologie berufen worden. Wenn es an sich schon erfreulich ist, daß den trefflichen Männern, an denen unsere Universität viel verloren hat, die ihnen gebührenden Stellungen wieder zu Theil geworden, so ist es doppelt erfreulich, daß gerade Preußen es ist, welches in seinem Streben, die Blüthe und den Glanz seiner Hochschulen nach Kräften zu erhalten und zu erhöhen, sich bei Berufung jener Männer nicht von Vorurtheilen hat verblenden lassen. (W. Z.)

Jena, Januar. Unsere Gesammtuniversität Jena hat in der jüngsten Zeit den betheiligten Regierungen ernste Sorge gemacht. Man verhehlte sich nicht, daß sie, deren Studentenzahl nach den Befreiungskriegen über 800 betrug, bald nachher in der Gunst der Musensöhne immer tiefer sank, so daß deren Zahl in der letzten Zeit sich kaum auf 400 belief. Man war aber auch gerade seitens unserer Regierungen so unbefangen, den wahren Grund dieses Uebelstandes zu erkennen, nämlich die in Folge der unzureichenden Dotirung unzulängliche Pflege der Universitätsanstalten, als der Bibliothek, des physikalischen Cabinets, der chemischen Laboratorien ꝛc.; ferner die Lücken in den Reihen der ordentlichen Professoren, so daß z. B. die Naturgeschichte gar nicht besonders vertreten, Mathematik und Physik in den Händen eines einzigen Lehrers vereint ist, und die staatswissenschaftliche Section auch nur einen Lehrer zählt. Man verhehlte sich endlich die beschämende Wahrnehmung nicht, daß bei den schlechten Gehalten unserer Professoren die besten nach wie vor dem lockenden Rufe an andere Universitäten folgen werden, und war stark versucht, die Auflösung der Hochschule der sächsisch-ernestinischen Häuser zu beschließen. (?) Glücklicherweise war jedoch in den Bevollmächtigten unserer Regierungen, welche diese Frage jüngsthin in mehreren Conferenzen

beriethen, die Ueberzeugung von dem unschätzbaren Werth der selbstständig geistigen Entwicklung, welche einem Land durch eine eigene Universität geboten wird, und die Erinnerung an den mächtigen Einfluß, welchen Jena mehr als einmal auf die geistige Entwicklung des deutschen Volks geübt, noch lebendig genug, um von jenem Todesurtheil zurückzuhalten. Man beschloß vielmehr, die Dotation der Landesuniversität wesentlich zu vermehren, resp. dieserhalb Postulate bei den Landesvertretungen einzubringen, welchen denn auch bereits von denen Gotha's und Altenburgs mit ehrender Bereitwilligkeit entsprochen ward. (A. Z.)

Göttingen. [Mangel an Fleiß und wissenschaftlichem Sinn.] Was die Georgia-Augusta im Allgemeinen betrifft, so ist für deren Hebung seit den letzten Jahren vom Curatorium viel gethan und es wird diesem die Schuld nicht beigemessen werden können, daß der alte Glanz der Universität nicht wieder erreicht ist. Leider scheint aber auch der Fleiß und der wissenschaftliche Geist von den Studirenden etwas gewichen zu sein, wenigstens haben die von der Hannoverschen Zeitung kürzlich veröffentlichten statistischen Nachrichten über die juristischen Staatsexamina in den letzten Jahren einen Begriff von der Größe derselben uns nicht verschaffen können. Danach hat nämlich in den halbjährigen Prüfungen immer ein großer Theil wegen ungenügender juristischer Ausbildung zurückgewiesen werden müssen, und von denen, die bestanden, hat die überwiegende Mehrzahl nur den niedrigsten Grad: »genügend« erhalten. Ob dieß durch strengere Anforderungen nicht veranlaßte auffallende Resultat in dem Leben und Treiben der Studentenschaft mit seinen Grund habe, bildet schon den Gegenstand sorgfältiger Prüfung, und es werden mit Rücksicht hierauf bereits statistische Nachrichten gesammelt. (N. P. Z.)

Nach Gieseler, dem Kirchenhistoriker, der im Juli v. J. starb, sind gestorben Osiander und Lücke, Senioren der medicinischen und der theologischen Facultät, und am 23. Februar Gauß.

Kiel, 18. Sept. Unsere Universität hat seit dem Jahre 1848 einen fast totalen Personalwechsel erfahren. Es geschah dieß theils durch das Ableben langjähriger Lehrer (wir erinnern hier nur an Falck, Pfaff, Christiansen), theils durch Berufung einer großen Anzahl von Professoren an andere Universitäten oder überhaupt in andere Staaten (so ward Langenbeck nach Berlin, sein Nachfolger Stromeyer nach Hannover, Droysen nach Jena berufen), theils endlich durch die bekannten Absetzungen. Einige wenige von den auf diese Weise entstandenen zahlreichen Lücken sind durch Berufung auswärtiger Gelehrter, andere durch Beförderung von Privatdocenten zu Professoren ausgefüllt worden. Indessen blieben noch immer nicht wenige Lehrstühle unbesetzt, und erst jetzt fängt die Regierung an, ernstlich für die Besetzung der vacanten Professuren zu sorgen. So bringt das neueste (vom 16. Sept. datirte) Gesetz- und Ministerialblatt für die Herzogthümer Holstein und Lauenburg drei Berufungen von Professoren zur öffentlichen Kenntniß. Es ist nämlich (an des abgesetzten Prof. Ritsch, der jetzt Professor an der Leipziger Universität ist, Stelle) der Professor der classischen Philologie an der Prager Universität, Dr. phil. Georg Curtius, zum ordentlichen Professor der classischen Philologie und Eloquenz, so wie zum Director des philologischen Seminars, der bisherige außerordentliche Professor in Tübingen, Dr. phil. Christian Friedrich August Dillmann (für den abgesetzten, im vorigen Jahre als Oberbibliothekar an die Königsberger Universität berufenen Professor Justus Olshausen, einen Bruder des in St. Louis lebenden Theodor Olshausen), zum Professor für die orientalischen Sprachen, und der bisherige außerordentliche Professor an der Gießener Universität, Dr. jur. Karl Reuner, zum ordentlichen Professor des römischen Rechts (als Nachfolger des im

vorigen Jahre verſtorbenen Profeſſors Chriſtianſen) an der Kieler Univerſität ernannt. Außerdem ſteht ſicherem Vernehmen nach die Berufung des Profeſſors der Jurisprudenz Wilda von Breslau bevor, und auch der in Heidelberg von ſeinem Lehramte entfernte Dr. Moleſchott ſoll hieher überſiedeln wollen. (Nat.-Z.)

Heidelberg, Juli 1854. Heute wurde dem Dr. Moleſchott, welcher ſeit Jahren das Fach der Phyſiologie und Anthropologie an unſerer mediciniſchen Facultät mit Erfolg vertreten hat, von dem Prorector im Auftrage des engeren Senats ein Reſcript des Miniſteriums mitgetheilt, worin demſelben bedeutet wurde, ſeine Vorleſungen nicht mehr in der »frivolen und unſittlichen« Weiſe zu halten, in der er es bisher gethan habe, widrigenfalls ihm die Lehrbefugniß entzogen werde. Moleſchott hat darauf ein Schreiben an das Miniſterium abgehen laſſen, worin er erklärt, gegen jene Bezeichnung ſeiner Vorleſungen im Intereſſe der Wiſſenſchaft ſich entſchieden verwahren zu müſſen, und, weil er nicht geſonnen ſei, ſich ſeine Lehrfreiheit verkümmern zu laſſen, freiwillig dem Lehramte entſagt. (Frankf. J.)

— Etwas näher informirt uns die A. Z. über dieſe Angelegenheit in folgender Weiſe: Der Rücktritt des Privatdocenten Dr. Jakob Moleſchott vom akademiſchen Lehrſtuhl der Phyſiologie in Heidelberg iſt vor einigen Wochen Gegenſtand der Beſprechung in vielen öffentlichen Blättern geweſen; eine Anzahl ſeiner Schüler hat gegen die ihm angeblich gemachten Vorwürfe beim badiſchen Miniſterium Verwahrung eingelegt; neuerlich hat einer ſeiner Freunde, wie er ſich ſelbſt nennt, in den Jahrbüchern für Wiſſenſchaft und Kunſt (1854, II, 241—256) ihm eine überſchwängliche Schutz- und Lobrede gewidmet, worin er zugleich für nöthig erachtet, die Namen der Senatsmitglieder * der Oeffentlichkeit preiszugeben, welche »als Werkzeuge der Regierung« ſich gebrauchen ließen, die Univerſität zu verrathen und die akademiſche Lehrfreiheit zu vernichten, indem ſie an Moleſchott eine Verwarnung zu beſchließen ſich vereinigten. Eine Antwort des badiſchen Miniſteriums iſt auf jene Eingabe zur Zeit nicht erfolgt, eine Inſchutznahme der Senatsmaßregel hat von keiner Seite ſtattgefunden; ſelbſt die durch alle bisherigen Berichte ſich gleichmäßig hindurchziehenden Unwahrheiten und Entſtellungen haben keine Berichtigung erhalten. Da der Gegenſtand aber ſo bedeutſam und folgenreich für die akademiſchen Verhältniſſe in Deutſchland erſcheint, als er in mannigfaltigen Kreiſen Theilnahme erregt hat, ſo vergönnen Sie mir wohl, den erſchienenen Berichten einige Berichtigungen, der Sache ſelbſt einige Betrachtungen zu widmen, nachdem ich hinreichende Zeit und Gelegenheit gefunden zu haben glaube, Thatſachen und Urtheile kennen zu lernen.

In weitern Kreiſen durch ſeine populär-wiſſenſchaftlichen Schriften über Kreislauf des Lebens, über Stoffwechſel, über Nahrungsmittel u. ſ. w. bekannt, hat Moleſchott ſeit einigen Jahren hier, wo er auch ſeine akademiſchen Studien gemacht, ebenſo fleißig als Schriftſteller, wie anregend im Vortrag und erfolgreich im Experiment für ſeine Vorleſungen über die mikroſkopiſche Anatomie, die thieriſche Phyſiologie und die Anthropologie gewirkt. Namentlich erweckte ſeine Experimentalphyſiologie lebhafte Theilnahme unter den ſtudirenden Medicinern, welche von günſtigem Erfolg zu werden verſprach. Inzwiſchen gelangte von dem großherzogl. Miniſterium gegen Ende des vorigen Jahrs an den akademiſchen Senat, ganz unerwartet und unter Anführung beſtimmter Aeußerungen und Stellen in Dr. Moleſchotts Schriften, die Weiſung, über die Richtung der Lehrthätigkeit desſelben und die etwa dagegen zu ergreifenden Maß-

* Wir müſſen jedoch hier ſogleich berichtigen, daß als Vertreter der mediciniſchen Facultät Lange, und nicht Haſſe im Senat ſaß.

regeln Bericht zu erſtatten. Der Senat konnte nicht umhin zuzugeben, daß in der Faſſung der angeführten Stellen manches Anſtoß erregen könne, befürwortete jedoch (wie es auch in Bezug auf Dr. Fiſcher geſchehen) die akademiſche Lehrfreiheit, und erklärte ſich mit Beſtimmtheit gegen die Anwendung von Gewaltmaßregeln und insbeſondere gegen die etwaige Entziehung der Erlaubniß, akademiſche Vorträge zu halten. Während aber dieſe Entziehung bei Dr. Fiſcher deſſenungeachtet ſofort erfolgt war, blieb ein Beſchluß in Bezug auf Moleſchott im Lauf des Winters ſowohl als bei Eingabe des Verzeichniſſes der für den Sommer anzukündigenden Vorleſungen ausgeſetzt, und ſchon mochte man weitere Maßregeln für abgewendet erachten, als einige Monate ſpäter, bei Rückſendung des Verzeichniſſes der Wintervorleſungen behufs ſeines Druckes, ein neues Miniſterialreſcript an den Senat erging, worin dieſem, obwohl eine gänzliche Entziehung der akademiſchen Lehrberechtigung gerechtfertigt erſcheine, für jetzt anheim gegeben wurde, von den durch Moleſchott angekündigten Vorleſungen zu ſtreichen, was ihm angemeſſen ſcheine, im übrigen aber demſelben ſeine Richtung zu verweiſen. Zufrieden, das Schickſal, welches den Dr. Fiſcher betroffen, vorerſt von Moleſchott abgewendet zu haben, verſtand ſich der Senat, wie es ſcheint, gerne dazu, den letzten, ohne an ſeinen Vorleſungen etwas zu ſtreichen, auf die ihm noch immer drohende Gefahr aufmerkſam zu machen, ihn vor »frivoler Form« in ſeinen Vorträgen zu warnen und ihm die »Wahrung des ſittlichen Ernſtes der Wiſſenſchaft« zu empfehlen, mit der ausdrücklichen Verwahrung übrigens, daß es nicht in der Abſicht des Senats liege, »die Freiheit wiſſenſchaftlicher Forſchung zu beſchränken.« Dieſe Mittheilung erfolgte mündlich durch den Prorector, wie das in ähnlichen Fällen jederzeit geſchehen. Statt ſich nun, wozu Moleſchott berechtigt war, etwa eine Abſchrift dieſer Mittheilung zu erbitten, um der richtigen Auffaſſung derſelben ſicher zu ſein, und ſich zur Faſſung eines beſonnenen Entſchluſſes Zeit zu laſſen, machte derſelbe ſchon drei Stunden ſpäter, unter Hinweiſung auf das Geſchehene, am ſchwarzen Brett bekannt, daß er auf ſeine akademiſche venia legendi freiwillig Verzicht leiſte, und die angezeigten Vorleſungen nun nicht halten werde. Wenige Tage ſpäter ſetzte er auch den Senat und das Miniſterium von ſeiner »ſelbſtſtändigen Entſagung« in Kenntniß, »unter ernſtlicher Verwahrung gegen die Bezeichnung ſeiner Richtung als frivol und unſittlich«, und unter Beifügung des Vorwurfs an den Senat, daß er »die akademiſche Lehrfreiheit habe vernichten laſſen.« Von nun an machte die Unterſtellung, daß der Senat, nicht etwa Einzelheiten der Form in Moleſchotts Vortrag, ſondern deſſen geſammte Richtung mißbillige, und die Behauptung, daß Moleſchott »frivoler Einmiſchungen« in ſeinen Vorleſungen, welche »der Sittlichkeit Gefahr droheten«, beſchuldigt worden ſei, einen Beſtandtheil faſt aller Veröffentlichungen aus. So weit die Geſchichte!

Doch welches mag Moleſchott's Vergehen, welches dieſe Richtung ſein, die ihm zum Vorwurf gemacht worden ſein ſoll, und um derentwillen er ſich ſolcher Verfolgung ausgeſetzt ſieht? Wir wollen, um nicht fehlzugreifen, ſie mit den Worten ſeines Freundes charakteriſiren, der es für nöthig findet, ihn um Verzeihung zu bitten, falls die ihm ſo reichlich geſpendeten Lobeserhebungen (wovon wir hier jedoch nur einen ſehr kleinen Theil wiedergeben können) ſeine Beſcheidenheit verletzen ſollten. Er bezeichnet Moleſchott als lebhaft betheiligt an der geiſtigen Wiedergeburt, an der Lebendigmachung der Naturwiſſenſchaft; als Träger der »jungen und doch ſchon ſo erſtarkten naturwiſſenſchaftlichen Richtung«, welche den Beruf habe, »für die heraufdämmernde neue Weltanſchauung dauernden und feſten Grund zu legen«, einen Beruf, »von welchem freilich die Menge noch keine Ahnung habe«, welchen in immer weitern Kreiſen zu wecken und anzuregen Moleſchott's unabläſſiges Streben ſei. Mit Bienenemſigkeit

ſammelte Moleſchott alle in fremden und eigenen Beobachtungen enthaltenen Beweismittel für den Satz: »die Kraft iſt nur eine Eigenſchaft des Stoffes«. Der Freund findet es auch begreiflich, »wie in einer Zeit, welche noch weit entfernt von einem Verſtändniß der Aufgabe der Naturforſchung, und wo namentlich dieſes Verſtändniß am allerwenigſten in den Räumen der Regierungsgebäude zu ſuchen iſt, es unerhört verblüffen muß, wenn er ſagt: »ich habe kein Hehl, es auszuſprechen: die Angel, um welche die heutige Weltweisheit ſich dreht, iſt die Lehre vom Stoffwechſel.« Der Freund findet es endlich begreiflich, »daß die dem Stoff gezollte Gerechtigkeit . . ., wie eben in Heidelberg, als Unſittlichkeit bezeichnet« und als »Materialismus« denuncirt wird.

In der That erſehen wir aus einer der Schriften Moleſchott's, daß er ſich offen zu Ludwig Feuerbach's Ueberzeugung bekennt, von welchem auch eine Anzahl Aphorismen entlehnt ſind, um den Schluß der mehrerwähnten Lobſchrift zu bilden. Und ſo dürften wir kaum nöthig haben, noch weiter nach dem Grund zu forſchen, aus welchem von uns unbekannter Seite die Aufmerkſamkeit der Regierung auf Moleſchott's Richtung gelenkt worden iſt.

Vergleicht man die Form und Ausdrucksweiſe in der vom Senat ergangenen Warnung mit der von Moleſchott und ſeinen Freunden unterſtellten, ſo wie ſie nämlich im erſten Augenblick von ihm aufgefaßt und im Gedächtniſſe bewahrt worden iſt, ſo ſcheint ein großer Unterſchied zwiſchen beiden deutlich zu werden. Zunächſt iſt in der erſten die ausdrückliche Verſicherung enthalten, daß man der wiſſenſchaftlichen Forſchung keine Schranken zu ſetzen beabſichtige; es iſt nicht von »unſittlichen« oder »die Sittlichkeit bedrohenden« Einmiſchungen in den bisherigen Vorträgen Moleſchott's die Rede; ohne beſtimmte Beziehung auf Vergangenes, das man möglichſt wenig berühren zu wollen ſcheint, wenn auch der Gebrauch des Ausdrucks »frivol« vorausſetzen läßt, daß man Grund zur Mißbilligung bereits gefunden habe, weiſt der Senat auf mögliche Folgen hin, die er ſeinerſeits nicht zu hindern vermöchte, wenn den Vorträgen Moleſchott's eine würdige Form nicht gewahrt würde. Kein Unbefangener wird in dieſer Mahnung eine Vernichtung der Lehrfreiheit erkennen, und wenn »der Freund« noch gar der Meinung iſt, der Senat hätte lieber Moleſchott's Vorleſungen (wie zu thun ihm von oben anheimgegeben war) ganz aus dem Kataloge ſtreichen, als ſich in erwähnter Weiſe »zum Werkzeug des Miniſteriums« hergeben ſollen, ſo darf man wohl bezweifeln, ob er Recht habe. Denn theils mochte der Senat mit andern glauben, daß ſich ihrem weſentlichen Werthe unbeſchadet einiges Anſtößige leicht aus den Vorträgen entfernt halten laſſen und von Moleſchott ſelbſt gern aufgegeben werden würde; anderntheils ſteht es ſehr dahin, ob der Senat hier lediglich nur als willenloſes Werkzeug der Regierung gehandelt habe, wie der Freund unbedingt anzunehmen ſich berechtigt glaubt. Wir ſelbſt ſind zwar nicht in der Lage, die ihm etwa anſtößig geweſenen Stellen, die Anſichten und Abſichten zu bezeichnen, welche ihn im Ganzen oder ſeine Mitglieder im Einzelnen zum Erlaß eine Warnung in Bezug auf die künftige Form der Vorträge ſelbſtändig beſtimmt haben könnten; vielleicht genügt es aber, die Urtheile zu ſammeln, welche wir in weitern Kreiſen zu hören Gelegenheit hatten, um auch auf jene zu ſchließen.

Die Behauptung, daß alle Kraft nur eine Eigenſchaft des Stoffes und daß ohne Stoff keine Kraft denkbar ſei, iſt ein Gegenſtand alter Controverſen und keine »neue Richtung«. Selbſt der Verſuch, ihn auf dem Weg der unmittelbarſten Beobachtung und des Experimentes zu beweiſen, ſo weit überhaupt ein negativer Beweis möglich, iſt nicht neu; Tauſende von Naturforſchern ſind täglich mit dergleichen beſchäftigt, und Hunderte unter ihnen gelangen gelegentlich zur nämlichen Ueberzeugung, welcher ſich Moleſchott erſchloſſen; was aber an ihm und einigen Richtungsverwandten neu zu

ſein ſcheint, das iſt das Streben, dieſe Ueberzeugung in das Leben einzuführen und durch populäre Schriften und Vorträge auch in ſolchen Kreiſen zu verbreiten, deren Angehörige keine Naturforſcher und mithin nicht im Stande ſind, gleich jenen »Vätern der geiſtigen Wiedergeburt der Naturwiſſenſchaften« in dem Beſitz ſelbſterrungener Naturwahrheit einen Erſatz für den verlorenen Glauben zu finden. Jene Tauſende von Beobachtern und Forſchern mit Mikroſkop, Scalpell und Reagens ſind unabläſſig bemüht, ſich Rechenſchaft zu geben von dem unbegreiflich Kleinen wie von dem unendlich Fernen, von der Zahl der Elemente, von der Natur des Atoms, von der Eigenſchaft der zwei Flüſſigkeiten trennenden Zellenmembran; ſie veröffentlichen das Ergebniß ihrer Forſchungen, aus welchen jeder Denker diejenigen weiteren Folgerungen abzuleiten ungehindert iſt, die ihm daraus hervorzugehen ſcheinen. Beide hemmt kein Verbot in dieſer Art ihrer Thätigkeit; keines wäre vermögend, ſie zu hemmen. Aber beide ſind auch ohne Verbot in der Regel discret genug, aus der Verbreitung ihrer Folgerungen und ihrer Ueberzeugung kein Geſchäft zu machen, ſie hüten ſich, den Glauben anzutaſten, der die Grundlage unſerer beſtehenden ſocialen und politiſchen Einrichtungen, der für Millionen Gemüther ein unerſetzliches Bedürfniß, für den Armen und Unglücklichen ſo oft einziger Troſt und Hoffnung iſt und es immerdar bleiben wird. Sie hüten ſich um ſo mehr, es zu thun, als der Streit nicht geſchlichtet, als die Wahrheit nicht entſchieden iſt und die ausgezeichneten Gelehrten auf beiden Seiten für und wider Partei nehmen. Und ſo hören wir es von vielen Seiten rechtfertigen und als eine Pflicht des Senats bezeichnen, welche er dem Ruf der Univerſität, dem religiöſen Gefühl einer großen Anzahl ihrer Studirenden ſelbſt, wie dem Wunſch mancher Eltern ſchuldig iſt, welche ihren Söhnen den Glauben bewahrt wiſſen wollen, der ſie ſelbſt befriedigt hat, während andererſeits eine ſchonſamere Form des ſchriftlichen oder mündlichen Vortrags gerade am meiſten geeignet iſt, der wiſſenſchaftlichen Forſchung ſelbſt offene Bahn zu erhalten. »Der Freund« belehrt uns zwar, daß Moleſchott's »keuſche Sittlichkeit« ohnehin dieſen Rückſichten die äußerſte Rechnung trage; wir haben aber nicht nur ſelbſt Stellen in deſſen Schriften gefunden, die uns in einer populären Lectüre eben ſo ungeeignet als entbehrlich erſchienen ſind; wir ſahen freiſinnige Männer und Studirende ſelbſt in ähnlicher Weiſe urtheilen; wir ſahen welche in ihren religiöſen Gefühlen empfindlich verletzt; und wenn wir etwa anführen, wie Moleſchott empfiehlt, alle paar Jahre die Todtenäcker umzupflügen und einzuſäen, um mit den aufgewühlten Gebeinen noch kaum unſern Blicken entſchwundener Eltern, Kinder und Freunde die Ernte zu befruchten, mit welcher ſich der Hunger der Gemeindearmen ſtillen laſſe, ſo wird man uns zugeſtehen, daß es möglich ſei, die Lehre vom Stoffwechſel, ihrem weſentlichen Inhalt unbeſchadet, mit mehr Geſchmack, mit mehr Schonung eines frommen Gefühls vorzutragen, welches bis jetzt noch allen Völkern heilig, wenn auch den neuen Weltanſchauern fremd iſt.

»Der Freund« macht dem Senat noch zum Vorwurf, daß er gegen Moleſchott vorgeſchritten ſei, ohne ſich zuerſt von dem Inhalt und der Richtung ſeiner akademiſchen Vorträge überzeugt zu haben. Der Senat hat alſo weder Lauſcher noch verkappte Polizeidiener dahin geſendet, noch ſich Moleſchott's Hefte vorlegen laſſen und ihn über deren wirkliche Uebereinſtimmung mit ſeinen mündlichen Vorträgen vernommen. Er hat ſich lieber an ſeine populär-wiſſenſchaftlichen Schriften gehalten, um aus ihnen auf ſeine Vorträge zu ſchließen? Er hat vorausgeſetzt, Form und Richtung ſeien die nämlichen hier wie dort, und es ſei nicht anzunehmen, daß Moleſchott zweierlei Sprache führe und daß er ſich in ſeinen akademiſchen Vorträgen einer ſchonenderen Form befleißige als in ſeinen populären Schriften? Wenn dem ſo iſt, warum widerſprach Moleſchott

nicht und forderte den Nachweis der in der Verwarnung etwa aufzufindenden Beſchuldigungen gegen ihn, anſtatt vom Lehrſtuhl zurückzutreten? Warum proteſtirt er gegen den von ihm mißverſtandenen Inhalt und Zweck jener Verwarnung, nachdem er ohne Noth zurückgetreten iſt? Warum will er um jeden Preis als Märtyrer einer Maßnahme erſcheinen, welche den Wirkungskreis jener wiſſenſchaftlichen Thätigkeit weit mehr zu ſchützen als zu bedrohen geeignet war? Darin wenigſtens möchte ſich Moleſchott geirrt haben, wenn er glauben ſollte, außer dem akademiſchen Verbande freier oder doch noch eben ſo frei lehren zu können als in demſelben.

Erlangen, 28. Jan. Die eben erſchienene Ueberſicht des Perſonalſtandes unſerer Univerſität weiſt abermals eine Zunahme der Studirenden und einige Veränderungen hinſichtlich der Lehrer nach. Die Zahl jener hat ſich mit dem Beginn des Winterſemeſters von 486 auf 521 gehoben; die Mehrung iſt beinahe gleichmäßig bei allen Facultäten eingetreten, bei der theologiſchen von 207 auf 220, bei der juriſtiſchen von 162 auf 170, bei der mediciniſchen von 81 auf 90, die der Pharmaceuten (13) iſt ſich gleichgeblieben, die der Philologen, Philoſophen ꝛc. von 23 auf 28 geſtiegen. Unter den 87 Ausländern (ihre Zahl hat ſich um drei vermehrt) befinden ſich 67 Theologen, 6 Juriſten, 7 Mediciner und 7 Philologen. Die einige Zeit erledigt geweſene Stelle des Profeſſors der reformirten Theologie iſt durch Profeſſor Dr. Herzog aus Halle, die des Profeſſors der Chirurgie und des Vorſtands der chirurgiſchen Klinik durch Profeſſor Dr. Thierſch aus München beſetzt, der Privatdocent Dr. Friedrich Pfaff zum außerordentlichen Profeſſor in der philoſophiſchen Facultät ernannt worden. Die ſeit kurzem erledigte, bisher durch einen professor honorarius beſetzte Lehrſtelle für Staatsarzneikunde wartet ihrer Beſetzung. Für das Studium der kirchlichen Muſik und die Uebung in derſelben iſt durch die Anſtellung des frühern Organiſten an der proteſtantiſchen Kirche in München und Profeſſor am dortigen Conſervatorium, Herzog, als Profeſſor der Muſik, eine höchſt erfreuliche Ausſicht eröffnet worden, die ſich zum Theil ſchon verwirklicht hat. Die Attribute der Univerſität haben durch den ſeit kurzem vollendeten Bau eines eigenen Entbindungshauſes und eines erweiterten Fechtſaals erwünſchte Bereicherung erhalten; der Bau eines großen chemiſchen Laboratoriums ſteht in Ausſicht. Die einſichtsvolle Sorge der Curatel hat ſich die Forderung aller Intereſſen der Univerſität auf das lebhafteſte angelegen ſein laſſen und dieſelbe gleichmäßig den Attributen und dem Lehrperſonal zugewandt. Die Forderungen an die Univerſitäten im Allgemeinen ſind fortwährend im Zunehmen. Wir können es mit Befriedigung ſagen, daß unſere Univerſität von der Curatel mit liebevoller Theilnahme gepflegt, durch die Thätigkeit erprobter Lehrer und den Fleiß und die Sitte der aus allen Gegenden Deutſchlands hier verſammelten Studirenden dieſen Forderungen zu entſprechen und möglichſter Vollkommenheit zuzuſchreiten auf ſicherm Weg iſt. A. Z.

Wien. [Die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliche Facultät.] 26. Sept. (A. Z.) Der Miniſter für Cultus und Unterricht hat in dieſen Tagen an die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliche Facultät der Wiener und im Weſentlichen übereinſtimmend an dieſe Facultäten der Univerſitäten zu Innsbruck, Gratz, Peſth, Lemberg, Krakau, Olmütz und Prag eine Verordnung erlaſſen, durch welche in Folge kaiſerlicher Entſchließung vom 8. September, vom Studienjahre 1854/55 angefangen, die Rechtsphiloſophie aufhören ſoll, Gegenſtand der theoretiſchen Staatsprüfung zu ſein. Zugleich wird in Gewärtigung näherer Beſtimmungen über die Einrichtung der rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen Studien vorläufig beſtimmt:

a. das römiſche Recht, welches, wie ſich von ſelbſt verſteht, nach wie vor einen Gegenſtand der ſtrengen Doctoratsprüfung zu bilden hat, wird auch für Candidaten

des Staatsdienstes, welche nicht schon bis Ende des Jahres 1854—55 mindestens zwei theoretische Staatsprüfungen bestanden haben, wenigstens vom Studienjahre 1856—57 an Prüfungsgegenstand sein; b. die deutsche Reichs- und Rechtsgeschichte wird wenigstens für diejenigen Candidaten des Staatsdienstes und des juridischen Doctorates, welche gegenwärtig noch nicht mehr als Ein Jahr an einer österreichischen rechts- und staatswissenschaftlichen Facultät studirt haben, in dem Maße Prüfungsgegenstand werden, als ihnen Gelegenheit, diesem Studium sich zu widmen, geboten ist oder geboten werden wird; c. das kanonische Recht wird künftig nicht als Bestandtheil der administrativen österreichischen Gesetzgebung, sondern nach seiner historischen und juridischen Bedeutung geprüft, auf die Staatsgesetze in publico-ecclesiasticis aber bei Prüfung der österreichischen Verfassungs- und Verwaltungsgesetzkunde Rücksicht genommen werden.

Hieran schließen sich Weisungen an das rechts- und staatswissenschaftliche Professorencollegium: a. darauf zu sehen, daß das römische Recht fortan in solcher Ausdehnung und Anordnung vorgetragen werde, wie es ein gründlicher Unterricht erfordert; b. indem sorgfältig darauf Bedacht zu nehmen sein wird, daß das kanonische Recht als solches in den Vorträgen zu seiner wissenschaftlichen Geltung gebracht werde, ist darum der betreffende Professor doch nicht weniger berufen, die österreichischen Staatsgesetze in publico-ecclesiasticis auch zu berücksichtigen und an den passenden Orten seine Zuhörer damit bekannt zu machen.

— 8. Oct. In der juristischen Facultät an der hiesigen Hochschule sind bedeutende Veränderungen vor sich gegangen, die theils das Lehrpersonal, theils das Lehrprincip selbst betreffen. Der heurige Lectionskatalog zeigt Hye Ritter v. Gluneck nicht mehr als Professor des Criminalrechts, die Docenten Dr. W. Wahlberg und Dr. J. F. Dworzak sind außerordentliche Professoren geworden, ersterer für Criminalrecht, letzterer für römisches Recht. Docent Dr. F. Bischof liest — und dieß geschieht zum ersten Mal an einer österreichischen Hochschule — über Geschichte des Civilrechts in Oesterreich in seinem Zusammenhang mit dem römischen Recht und mit Rücksicht auf neuere deutsche Civilgesetzgebung; Dr. Julius Glaser, als Schriftsteller vortheilhaft bekannt, tritt zum ersten Mal als Docent auf und liest über österreichisches Strafrecht. Diese Veränderungen in Personalien sind deutliche Symptome einer geistigen Bewegung im bessern Sinn unter der jüngern österreichischen Juristenwelt; sie gehen Hand in Hand mit tief eingreifenden, vom Unterrichtsministerium angeordneten Maßregeln. Das Naturrecht hat aufgehört Gegenstand der theoretischen Staatsprüfung zu sein; dafür ist das römische Recht Gegenstand dieser Staatsprüfung geworden, wie die deutsche Staats- und Rechtsgeschichte, die fast seit fünfzig Jahren von allen österreichischen Kathedern verschwunden war. An die Stelle des österreichischen Kirchenrechts ist das kanonische Recht getreten. Es ist den Studenten durch einen Anschlag am schwarzen Brett bekannt gemacht worden, daß, obgleich die Rechtsphilosophie aufgehört Gegenstand der theoretischen Staatsprüfung zu sein, die wissenschaftliche Pflege derselben nichtsdestoweniger wünschenswerth sei, daß aber jenen, welche Neigung und Beruf zu ernsten philosophischen Studien haben, empfohlen werde, sich dem Studium der Rechtsphilosophie dann zu widmen, wenn sie sich dafür durch den Besuch von Collegien über andere philosophische Doctrinen, insbesondere Moralphilosophie und Geschichte der Philosophie, vorgebildet, und nachdem sie auch bereits eine positive Grundlage der Rechtsanschauung gewonnen haben. Es wird ferner denjenigen Studirenden, welche erst in die rechts- und staatswissenschaftlichen Facultätsstudien eintreten, empfohlen, diese Studien mit geschichtlichen Fächern, dem römischen Recht und der deutschen Reichs- und Rechtsgeschichte, zu beginnen.

Dieſe Verordnungen haben die größte Senſation erregt und werden in jenen Kreiſen, welche für die Pflege der Rechtswiſſenſchaft als ſolcher Intereſſe haben, mit Freude aufgenommen, die noch größer werden dürfte, wenn die nothwendige Ergänzung dieſer Maßregel durch Berufung wiſſenſchaftlicher Capacitäten an die Rechtsfacultäten vollzogen wird. Vor allem ſind es zwei Puncte, an die ſich die Aufmerkſamkeit der Freunde öſterreichiſcher Hochſchulen knüpft: die Pflege der Geſchichte der Philoſophie und die der deutſchen Rechts- und Staatsgeſchichte. Die Einführung der letztern iſt auch ein Act von politiſcher Bedeutung. Geſchichte der Philoſophie iſt in Oeſterreich wenig bearbeitet worden; es fehlte dazu alle Aufforderung. Mit Ausnahme der Schriften R. Zimmermann's über Leibniz und der einiger Güntherianer und Günther's ſelbſt ſind nur die dem vormärzlichen Unterrichtsſyſtem angepaßten Lehrbücher von Lichtenfels und Hanuſch und ein mittelmäßiges Werk von Stanke über Geſchichte der Philoſophie von neuerm Datum zu nennen. Es fehlte bisher und fehlt noch an den meiſten öſterreichiſchen Hochſchulen an der Mehrzahl der Vorbedingungen für Pflege der Geſchichte der Philoſophie, an Weckung jenes kritiſchen Geiſtes, ohne welchen kein Quellenſtudium, am wenigſten von philoſophiſchen Schriften, möglich iſt. Ueber deutſche Reichs- und Rechtsgeſchichte wird an der hieſigen Univerſität nur von dem Hofrath Dr. G. Phillips geleſen; öſterreichiſche Rechtsgeſchichte iſt, mit Ausnahme eines ſchönen Verſuchs des früh verſtorbenen Chabert, eine noch ungeſchriebene Wiſſenſchaft; ihr bedeutendſter Forſcher, Dr. H. Rößler, ein Oeſterreicher von Geburt, docirt in Göttingen. Für dieſe Zweige der Wiſſenſchaft muß eine Generation erſt erzogen werden. Das bedeutendſte Hemmniß aber für Hebung der Rechtsſtudien und überhaupt der wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen in Oeſterreich iſt die vorwiegend utilitariſche Tendenz der Studirenden, der Zuſtand der meiſten Provinzuniverſitäten und das Vorhandenſein der Rechtsakademieen. Darüber demnächſt ein Mehreres. Die Durchführung dieſer tief eingreifenden Verordnungen nach allen Seiten hin iſt nicht mit Einem Schlag zu erwarten; bei den Hinderniſſen, die ihr mehrfach entgegenſtehen, wird dieß nur einer gemeſſenen, aber entſchiedenen Willenskraft gelingen. Der Anfang dazu iſt unter günſtigen Auſpicien gemacht. A. Z.

— 10. Oct. (R. P. Z.) Die jüngſten Verordnungen des Unterrichtsminiſteriums ſind für die künftige Geſtaltung des in einem Umbildungsproceſſe begriffenen öſterreichiſchen Univerſitätsweſens nicht ohne Wichtigkeit. Sie betreffen ausſchließlich die juriſtiſche Facultät. Dort hatte ſich unter dem Einfluß der Koryphäen früherer legislatoriſcher Perioden eine eigenthümliche Fachrichtung eingeniſtet, welche eine vorwiegend praktiſche ſein wollte, eigentlich aber eine einſeitig büreaukratiſche war. Das alte Syſtem hatte ſich lediglich zur Aufgabe geſtellt, die Juriſtenfacultät zu einem Seminar für künftige Staatsbeamte zu machen; die Lehrfächer, der Kreis und die Anordnung der Vorleſungen, der ganze Geiſt des Unterrichts hatten den Zweck, eine gewiſſe Menge ſpecifiſch-öſterreichiſchen juriſtiſchen Wiſſens den Jüngern der Themis einzuprägen und aus ihnen ſogenannte Geſchäftsleute und Kanzleimenſchen zu machen. Daß ſelbſt dieſer Zweck wegen des mangelnden Zuſammenhanges der poſitiven Lehrfächer mit allgemeinen Rechts- und geſchichtlichen Studien nur unvollkommen erreicht werden konnte, müſſen auch die Anhänger des Syſtems einräumen; die Wiſſenſchaft als ſolche war dabei ziemlich übel berathen. Durch die erwähnte Verordnung werden vor allem das römiſche und kanoniſche Recht wieder zur Bedeutung und Beachtung erhoben. Ein halbjähriger Curſus für römiſches Recht, wie früher, war offenbar unzureichend, um dem Rechtsbefliſſenen dieſe Fundgrube juriſtiſchen Wiſſens zu erſchließen. Es wird den Studirenden empfohlen, die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen Studien mit dem Beſuche von Vorleſungen über Geſchichte, römiſches Recht, deutſche Rechtsgeſchichte zu beginnen. Das

Naturrecht ist künftig von den theoretischen Staatsprüfungen ausgenommen, unter deren Gegenstände dafür römisches Recht, deutsche Rechts- und Staatengeschichte aufgenommen sind. Gleichwohl wird den jungen Juristen die wissenschaftliche Pflege der Rechtsphilosophie mit dem Beisatze empfohlen, daß der Nutzen des Besuches dieser Vorlesungen wesentlich dadurch bedingt sei, daß der Hörer zu denselben bereits eine positive Grundlage von Rechtsanschauungen mitbringe, allgemeines juristisches Wissen erworben habe. Statt des sogenannten „österreichischen Kirchenrechtes" wird kanonisches Recht in seiner strengen Bedeutung gelehrt, ohne daß deßhalb der Unterricht über die österreichischen Verordnungen in publico-ecclesiasticis auf die Seite geschoben wäre. Das früher mit einseitiger Vorliebe cultivirte österreichische Fachwissen wird bei dem neuen System nicht zu Schaden kommen.

— [Seminar für österreichische Geschichte.] 14. Dec. Eines der wichtigsten Institute an unserer Hochschule, das der Seminare zur Bildung von Gymnasiallehrern, ist um ein neues Glied vermehrt worden. Der Kaiser hat die Gründung eines Seminars für österreichische Geschichte auf Antrag des Unterrichtsministers bewilligt und die Leitung dem würdigen Professor der österreichischen Geschichte an unserer Universität, Dr. Adalbert Jäger, übertragen. Im Laufe des nächsten Schuljahrs wird dasselbe ins Leben treten, die Vorarbeiten dürften bis dahin vollendet sein. Die laudatores temporis acti, d. h. die Anhänger des vormärzlichen Studiensystems, werden nichts dagegen haben, wenn wir erinnern, daß ein solches Institut bisher nicht bestanden hat, und daß denjenigen jungen Leuten, welche sich damals der österreichischen Geschichte widmen wollten, nichts anderes übrig blieb, als die dürren Vorlesungen über dieses Fach an den ehemaligen sogenannten philosophischen Facultäten zu hören — Vorlesungen, welche nur für die Doctoranden und für die Armen, d. h. vom Schulgeld Befreiten, obligat waren und daher nach ächt österreichischer Studentengewohnheit von allen andern Studirenden nicht besucht wurden. Daraus ist auch die auffallende Unkenntniß österreichischer Geschichte unter einer großen Zahl unserer gebildeten Stände zu erklären. Gegenwärtig bestehen an unserer Universität Seminare für deutsche, lateinische und griechische Philologie, für Physik und Mathematik und für allgemeine Geschichte. Durch die in Frage stehende Maßregel ist der Kreis der Bildungsanstalten für Gymnasiallehrer in höchst erfreulicher Weise vermehrt und ergänzt worden. A. Z.

— [Revidirte Statuten des philologisch-historischen Seminars]:

§ 1. Zweck und Eintheilung des philologisch-historischen Seminars. 1. Das philologisch-historische Seminar in Wien ist eine mit der philosophischen Studienabtheilung der Universität verbundene Anstalt, welche Studirenden der Philologie und Geschichte nach Erlangung der erforderlichen Vorbildung Gelegenheit darbietet, durch eigene gemeinsame Uebungen auf dem Gebiete ihrer Studien unter Anleitung von Universitätslehrern Förderung für ein gründliches Eindringen in diese Wissenschaften, und namentlich Vorbereitung zu ihrem künftigen Beruf als Lehrer an höheren Schulanstalten zu finden. — 2. Das Seminar hat zwei Abtheilungen: eine philologische und eine historische; die Leitung derselben ist Universitätslehrern übertragen, welche in collegialischer Vereinigung die Direction des Seminars bilden.*

§ 2. Uebungen in der philologischen Abtheilung des Seminars. Dieselben bestehen: 1. in schriftlichen Aufsätzen aus dem Gebiete der classischen Philologie. Die Gegen-

* Gegenwärtig in der philol. Abth. Prof. Bonitz für die griech. und Prof. Grysar für die latein. Uebungen; in der histor. Abth. Prof. Aschbach für allgemeine und Prof. Jäger für österreichische Geschichte.

stände hierzu sind so zu wählen, daß sich in ihrer Behandlung nicht nur Fleiß, sondern auch eigenes Nachdenken zeigen kann; ihre Wahl steht den Theilnehmern frei; wo es gewünscht wird, haben die Vorsteher des Seminars angemessene Vorschläge zu machen. Jeder eingelieferte Aufsatz wird sämmtlichen Mitgliedern des Seminars zur Durchsicht gegeben, zwei von den Mitgliedern übernehmen die Aufgabe, ihn genauer zu prüfen und dann in einer dazu bestimmten Stunde zu kritisiren, bevor der Vorsteher des Seminars sein Urtheil abgibt. Es versteht sich, daß in all diesen Urtheilen der würdige Ton bewahrt werden muß, der allein wissenschaftlicher Förderung und Belehrung dienen kann. Die Discussion über die lateinisch geschriebenen Aufsätze findet in der Regel in lateinischer Sprache statt. 2. In mündlicher Uebersetzung und Erklärung lateinischer und griechischer Schriftsteller durch die Mitglieder des Seminars. Die zu übersetzenden Schriftsteller bestimmen die Vorsteher des Seminars; für jede folgende Stunde übernimmt nach einer vorher bestimmten Reihenfolge eines der Mitglieder die Aufgabe des Uebersetzens und Erklärens; die übrigen Mitglieder werden in ihrem eigenen Interesse auf die zur Erklärung kommende Stelle sich so vorbereiten, daß sie im Stande sind, an der Erklärung und an Discussionen darüber thätigen Antheil zu nehmen; mit der Erklärung des griechischen Schriftstellers können von Zeit zu Zeit Uebungen im Griechischschreiben verbunden werden. Für die Uebungen in der philologischen Abtheilung des Seminars sind wöchentlich vier Stunden bestimmt, zwei für die Erklärung eines lateinischen, zwei für die eines griechischen Schriftstellers; die Disputationen über eingelieferte schriftliche Aufsätze finden in einer sonst für die Interpretation bestimmten Stunde statt, und zwar nach ihrem Inhalte in einer der für den lateinischen oder der für den griechischen Schriftsteller bestimmten Stunden.

§ 3. Uebungen in der historischen Abtheilung des Seminars. 1. Die historische Abtheilung des Seminars hat zwei neben einander bestehende Sectionen, eine für die Uebungen in der allgemeinen, die andere für die in der österreichischen Geschichte. Die Uebungen über allgemeine Geschichte finden in jedem Semester zwei Stunden wöchentlich statt, so daß in sachgemäßer Abfolge innerhalb einer bestimmten Reihe von Semestern das gesammte Gebiet der Geschichte zur Bearbeitung kommt. Die Uebungen über österreichische Geschichte finden während jedes Wintersemesters zwei Stunden wöchentlich statt, und zwar so, daß jedes Mal innerhalb eines Semesters Hauptfragen aus dem gesammten Gebiet der österreichischen Geschichte zur Bearbeitung kommen. — 2. Aus dem historischen Stoffe werden insbesondere diejenigen Partieen hervorgehoben, über welche gründliche Kenntnisse oder richtige Auffassung gewonnen zu haben dem Gymnasiallehrer vorzugsweise nothwendig ist. Die Wahl der einzelnen Themata bleibt den Mitgliedern überlassen, jedoch unter Genehmigung des Vorstandes, welcher zu Anfang jedes Semesters eine Anzahl besonders geeigneter Aufgaben zur beliebigen Auswahl mittheilt. — 3. Sämmtliche Uebungen sowohl in der Section für allgemeine als in der für österreichische Geschichte werden in deutscher Sprache gehalten. — 4. Die historischen Uebungen bestehen: a. in Vorträgen der Mitglieder über einzelne historische Themata (vgl. 2). Diese Vorträge sind vorher schriftlich abzufassen, sodann aber möglichst mit freiem Vortrage zu halten; nach Beendigung des Vortrages knüpft sich daran eine Disputation der Mitglieder mit dem Verfasser und die Beurtheilung von Seite des Vorstandes. Hierauf werden die Vorträge entweder in ihrer ursprünglichen schriftlichen Abfassung oder in einer durch die gemachten Bemerkungen bestimmten Umarbeitung an den Vorstand abgegeben b. In Disputationen über historische Theses, entweder nach der Wahl des Vorstandes, zwischen zwei von demselben hierzu ernannten Mitgliedern. c. In Colloquien des Vorstandes mit den Mitgliedern über Hauptpartieen

der Geſchichte und beſonders wichtige oder ſchwierige Puncte, meiſt aus dem Gebiete, auf welches ſich die Arbeiten des Seminars in demſelben Semeſter beziehen.

§ 4. Theilnahme an den Uebungen des Seminars. Aufnahme als wirkliches Mitglied in das Seminar. 1. Die Uebungen des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars finden unentgeltlich ſtatt, und es ſteht jedem Studirenden frei, in denſelben zuzuhören und auch ſich thätig zu betheiligen durch Interpretation, Vorträge, Diſputationen, ſchriftliche Aufſätze, inſoweit dieß ohne Beeinträchtigung der zunächſt hierzu berechtigten und verpflichteten wirklichen Mitglieder geſchehen kann, und inſofern die Vorſteher die Ueberzeugung gewonnen haben, daß die Leiſtungen des Bewerbers nicht unter den nothwendigſten Anforderungen des Seminars ſtehen werden. — 2. Von der bloßen Theilnahme an den Uebungen iſt die Aufnahme zum wirklichen Mitglied unterſchieden. In die Aufnahme liegt die Anerkennung, daß der Aufgenommene nach bereits früher erworbener Sicherheit in den dem Gymnaſium angehörigen Gegenſtänden das wiſſenſchaftliche Studium des von ihm erwählten Gebietes ſelbſtthätig mit gutem Erfolge begonnen hat. Durch dieſe Aufnahme übernimmt das wirkliche Mitglied beſtimmte Verpflichtungen (§ 5) und erhält, ſo weit die Anzahl es erlaubt, das Anrecht auf ein Stipendium (§ 6). — 3. Ueber die Aufnahme wirklicher Mitglieder in jede einzelne oder beide Abtheilungen des Seminars entſcheiden die Vorſteher. Wenn dieſe einerſeits darüber zu wachen haben, daß das Seminar den der Univerſität angemeſſenen wiſſenſchaftlichen Charakter behaupte, ſo werden ſie andererſeits die erforderliche Vorſicht anwenden, um nicht ſchwächere, aber eifrig regſame Kräfte zurückzuſchrecken. — 4. Es gibt wirkliche Mitglieder der philologiſchen Abtheilung, wirkliche Mitglieder der hiſtoriſchen Abtheilung und wirkliche Mitglieder der beiden Abtheilungen; aber es kann Niemand bloß für die lateiniſchen oder bloß für die griechiſchen Uebungen, bloß für die der allgemeinen oder die der öſterreichiſchen Geſchichte gewidmeten Uebungen wirkliches Mitglied des Seminars ſein. — 5. Die Bedingungen der Aufnahme zum wirklichen Mitgliede ſind: a. der Aufzunehmende muß die Maturitätsprüfung an einem Gymnaſium beſtanden oder nach der früheren Einrichtung die philoſophiſchen Obligatcurſe abſolvirt und bereits ein Jahr lang auf der Univerſität wiſſenſchaftliche Studien ſeines Gebiets betrieben haben. b. Der Aufzunehmende muß während der Theilnahme an den Uebungen wenigſtens eines Semeſters durch ſeine ſchriftlichen und mündlichen Leiſtungen die für das Seminar erforderliche wiſſenſchaftliche Reife bewieſen haben. Speciell für die philologiſche Abtheilung iſt erforderlich, daß der Aufzunehmende eine ſchriftliche Arbeit aus dem Gebiete der lateiniſchen und eine aus dem der griechiſchen Philologie zur einſtimmigen Billigung der Vorſteher eingereicht habe; die Arbeit aus dem Gebiete der lateiniſchen Philologie iſt ſtets in lateiniſcher Sprache abzufaſſen. Für die hiſtoriſche Abtheilung iſt jedenfalls ein ſchriftlicher Aufſatz aus dem Gebiete der allgemeinen Geſchichte erforderlich. — 6. Das philologiſch-hiſtoriſche Seminar iſt zwar zunächſt für Studirende der Philologie und Geſchichte während des letztern Theils ihrer Studien und insbeſondere zur Heranbildung von Gymnaſiallehrern dieſer Wiſſenſchaften beſtimmt; doch iſt es durchaus zuläſſig, daß auch junge Männer, welche ihre Studienzeit bereits beendigt haben oder welche, ohne das Studium der Philologie oder Geſchichte zu ihrem Berufe zu machen, dieſen Gegenſtänden ein reges Intereſſe widmen, unter den oben bezeichneten Bedingungen als wirkliche Mitglieder in das Seminar aufgenommen werden.

§ 5. Verpflichtungen der wirklichen Mitglieder des Seminars. 1. Alle wirklichen Mitglieder ſind verpflichtet, die Uebungen der Abtheilung, welcher ſie angehören, regelmäßig zu beſuchen und ſich auf die in denſelben zu behandelnden Gegenſtände in dem Maße vorzubereiten, daß ſie an den Uebungen ſich thätig betheiligen können. — 2. Je

der philologiſchen Abtheilung iſt jedes Mitglied, wo die Reihenfolge es trifft, verpflichtet, die mündliche Interpretation und die Kritik eines eingereichten ſchriftlichen Aufſatzes nach Beſtimmung des Vorſtandes zu übernehmen und in jedem Semeſter einen ſchriftlichen Aufſatz entweder aus dem Gebiete der lateiniſchen oder aus dem der griechiſchen Philologie einzuliefern. Ueberdieß ſind die wirklichen Mitglieder der philologiſchen Abtheilung verpflichtet, ſich an den Uebungen über allgemeine Geſchichte während des oder der Semeſter, in welchen dort die alte Geſchichte behandelt wird, thätig zu betheiligen, jedoch ohne Verpflichtung zur Einreichung eines ſchriftlichen Aufſatzes, aber auch ohne ſchon dadurch allein die Mitgliedſchaft in der hiſtoriſchen Abtheilung (§§ 4, 5) zu erwerben. — 3. In der hiſtoriſchen Abtheilung iſt jedes Mitglied verpflichtet, Diſputationen, Kritiken u. a. m. nach Beſtimmung des Vorſtandes zu übernehmen, und in jedem Semeſter einen hiſtoriſchen Vortrag mündlich zu halten und ſchriftlich ausgearbeitet einzureichen, ferner während der Dauer der Mitgliedſchaft in einem Semeſter ſich an der Section über öſterreichiſche Geſchichte thätig zu betheiligen und einen in dieſes Gebiet gehörigen ſchriftlichen Aufſatz zu liefern. Für das Semeſter der Betheiligung an der Section für öſterreichiſche Geſchichte entfällt die Verpflichtung, in der Section für allgemeine Geſchichte einen ſchriftlichen Aufſatz zu bearbeiten, aber nicht die zu der übrigen thätigen Betheiligung. Ueberdieß hat jedes wirkliche Mitglied der hiſtoriſchen Abtheilung während eines Jahres ſeiner Mitgliedſchaft ſich an den lateiniſchen oder den griechiſchen Uebungen der philologiſchen Abtheilung thätig zu betheiligen, jedoch ohne Verpflichtung zur Einreichung eines ſchriftlichen Aufſatzes, aber auch ohne ſchon dadurch allein die Mitgliedſchaft in der philologiſchen Abtheilung (§§ 4, 5) zu erwerben. — 4. Die Dauer der wirklichen Mitgliedſchaft (mit Anrecht auf ein Stipendium) kann in der Regel nicht über zwei Jahre ausgedehnt werden.

§ 6. Stipendien. 1. Zur Förderung des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars in Wien werden vierundzwanzig Stipendien zu je 30 fl. für jedes Semeſter beſtimmt. — 2. Anrecht auf Empfang eines ſolchen Stipendiums hat, ſo weit die Zahl der Stipendien es geſtattet, jedes wirkliche Mitglied der philologiſchen oder der hiſtoriſchen Abtheilung. Die Auszahlung der Stipendien an die wirklichen Mitglieder, nach Maßgabe des relativen Erfolges ihrer Betheiligung, geſchieht am Schluſſe des Semeſters nach vollſtändiger Erfüllung der Verpflichtungen in demſelben, über Antrag der Seminardirection mit Genehmigung des k. k. Cultus- und Unterrichtsminiſteriums. Die am Schluſſe eines Semeſters auf Grund ihrer Leiſtungen als wirkliche Mitglieder Aufgenommenen erhalten das Anrecht auf das Stipendium ſchon für das eben abgelaufene Semeſter. — 3. Für wirkliche Mitglieder beider Abtheilungen kann bei entſprechendem Erfolge ihrer Leiſtungen der Betrag von etwa zwei Stipendien, alſo 60 fl. für jedes Semeſter, als Stipendium für die Betheiligung an beiden Abtheilungen beantragt werden. Wirkliche Mitglieder beider Abtheilungen haben mit ihren höheren Stipendien den Vorzug vor den Mitgliedern nur einer Abtheilung.

§ 7. Benützung der Univerſitätsbibliothek. Da zu einem erfolgreichen Betriebe der philologiſchen und der hiſtoriſchen Uebungen die Benützung einer größern Bibliothek ein nothwendiges Erforderniß iſt, ſo haben die wirklichen Mitglieder des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars das Recht, ohne Erlegung einer Caution, aber mit Beobachtung der übrigen allgemeinen Bibliotheksſtatuten, aus der Univerſitätsbibliothek Bücher zum häuslichen Gebrauch zu entlehnen. Sie haben zu dieſem Behuf ihren Empfangſchein mit der Unterſchrift eines Vorſtehers des Seminars verſehen zu laſſen, durch welche dieſer beſtätigt, daß der Empfänger wirkliches Mitglied des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars iſt und das bezeichnete Buch zu ſeinen Arbeiten in dieſer Anſtalt benöthigt.

§ 8. Leitung des Seminars. Die Vorsteher des Seminars sind nicht nur verpflichtet, die Uebungen des Seminars zu leiten, sondern auch durch ihren Rath den Mitgliedern des Seminars bei ihren philologisch-historischen Studien in aller Weise hülfreich zu sein. Dieselben haben am Schlusse jedes Studienjahres dem k. k. Ministerium des Cultus und Unterrichts über den Fortgang und Erfolg des Seminars Bericht zu erstatten und die eingelieferten Aufsätze demselben vorzulegen, welche dann nach erfolgter Erledigung durch das Ministerium im Archiv des Seminars aufbewahrt werden.

Wien, 15. Febr. [Naturwissenschaftliche Facultäten.] Es ist im Werke, an den österreichischen Universitäten eine besondere naturwissenschaftliche Facultät einzuführen. Es würden daselbst alle Zweige der allgemeinen Naturwissenschaft, die jetzt über die philosophische und medicinische Facultät verstreut sind, vorgetragen werden. Den Hörern der medicinischen Fachstudien würde dieselbe als ein obligater Studienzweig vorgeschrieben werden, und es würde Jeder, der sich jenen Studien widmen wollte, eine strenge Prüfung aus allen Disciplinen der Naturwissenschaft abzulegen haben. Das hierauf bezügliche Gesetz ist bereits im Entwurfe vollendet und kürzlich dem hohen Reichsrath zur Prüfung vorgelegt worden.

— 25. Januar. [Die historische Rechtsschule in Oesterreich, ihre Freunde und ihre Gegner.] Wenn nicht alle Anzeichen trügen, so steht der wissenschaftlichen Behandlung des Rechts in Oesterreich ein bedeutender Umschwung bevor. So unlieb er jenen sein mag, die in der fast seit einem halben Jahrhundert üblichen Weise gelehrt und geschrieben haben, so erfreulich ist er jenen, die nicht ihr particulares, sondern das allgemeine Interesse der Wissenschaft im Auge haben. Die Koryphäen der ältern Richtung, Zeiller, Pratobevera, Dollinet, Fenull u. s. f., sind insgesammt zu Grabe gegangen, ihre Schüler haben Lehrkanzeln und Litteratur fast ausschließlich in Händen. Die Richtung, welche durch jene eingeschlagen wurde, hat sich, was immer auch ihre Freunde sagen mögen, in Oesterreich überlebt; sie ist, weil ohne Halt im Leben, hoffnungs- und zukunftlos. Sie hat sich in Oesterreich aufrecht halten lassen, so lange der Kantische Rationalismus die Geister beherrschte, so lange Oesterreich von dem übrigen Deutschland geistig abgesperrt war, so lange die juristischen Facultäten an den österreichischen Hochschulen Abrichtungsanstalten für Beamte waren. Sobald aber die Universitäten der Wissenschaft zurückgegeben, der deutschen Wissenschaft auf diese Weise die Bahnen auf unsern Hochschulen geöffnet wurden, und sobald man bei der Hinfälligkeit und Veränderlichkeit von Gesetzen und Gesetzescommentatoren gesehen hatte, daß es sich auch bei der Bildung von Staatsbeamten nicht um mechanisches Einlernen bestimmter Paragraphen und ihrer Commentare handle, sondern um Erringung einer allgemeinen, gründlichen Rechtsbildung, — da veränderte sich mit den Bedürfnissen zugleich die Stellung und die Aufgabe der Rechtswissenschaft. Weder das Beibehalten von Lehrkanzeln für Wissenschaften, die eigentlich keine Wissenschaften sind, noch das Pressen der jungen Leute zum Collegienbesuch durch Namenvorlesen und dergleichen, wird im Stande sein, den Fall der alten Schule aufzuhalten, am allerwenigsten aber das Verleumden und Verlachen der deutschen Rechtswissenschaft und der historischen Schule.

Mit bloßen Witzen über die »Geschichtler« wird der Ernst und die Bedeutung der Sache in nichts verändert, eben so wenig damit, wenn man den jüngern Kräften, welche mit Muth und reiner Begeisterung für die Wissenschaft sich der Reformbewegung angeschlossen haben, Mangel an Pietät gegen die Koryphäen der ältern Schule in die Schuhe schiebt. Darüber hat man sich unseres Wissens nirgends in Oesterreich

zu beklagen; im Gegentheil, wo sich Gelegenheit fand, wurden diese Namen mit Achtung genannt. So viel gesunden Menschenverstand aber werden auch die Rationalisten den »Geschichtlern« zugestehen, daß sie, bei aller Anerkennung der wirklichen Bedeutung der ältern Juristen, über die durchschnittliche Mittelmäßigkeit ihrer Epigonen in der Gegenwart sich keiner Täuschung hingeben.

Niemand in Oesterreich geht in seiner Begeisterung für die historische Rechtsbehandlung so weit, daß er Rechtsphilosophie vollkommen eliminirt wissen wollte; niemand sieht in der geschichtlichen Behandlung einen absoluten Gegensatz zur Philosophie, sondern nur eine andere Art von Philosophie. Aber dagegen wehrt man sich, und zwar mit vollem Recht, daß Rechtsphilosophie von jenen getrieben werde, die von ächter und wahrer Philosophie keinen Funken in sich tragen, und die eben deßwegen mit philosophischen Begriffen ein die Wissenschaft wie die Jugend gleich verderbendes Spiel getrieben haben. Die Rechtsphilosophie ist in Oesterreich deßwegen zu einer Art Rhetorik geworden, und wird jetzt von denjenigen am heißesten vertheidigt, welche eben von dieser Rhetorik in ihren Schriften einen viel größern Gebrauch gemacht haben, als von wirklicher Philosophie und den Resultaten derselben. Wir wünschen, daß jene, welche so emphatisch »eine ausführliche Erörterung an einem passenden Orte« über diesen Gegenstand angekündigt haben, recht bald Wort halten, jene Weisen, welche die Keime der Staatsvertragstheorie im historischen, und zwar nicht bloß im römischen, und allerdings auch im germanischen Recht, sondern selbst »in der Bibel« gefunden zu haben glauben. Schade, daß diese Bibelstellen nicht mehr ex cathedra citirt werden können!

Indem wir also Act nehmen von der Ankündigung des Feldzugs auf rechtsphilosophischem Gebiet, können wir doch nicht umhin, auf erfreuliche Thatsachen hinzuweisen. Wir bemerken nämlich in einer Reihe von juristischen Abhandlungen und Commentaren, deren Verfasser sämmtlich der alten Schule angehören, ein sichtbares Bestreben, historische Gelehrsamkeit zu entwickeln. Zwar geschieht das nur mit einer Art Reservanz: das historische Recht sei eigentlich ein todtes, habe daher auch eigentlich keine praktische Bedeutung, es sei sehr gelehrt, aber wenig nutzbringend dergleichen zu wissen, und ähnliche Floskeln mehr; nichts desto weniger ist es immer ein Zeichen der Zeit, daß sich die Anhänger der ältern Schule wenigstens zu historischen Notizen entschließen. Aber ein völliger Irrthum ist es, wenn man meint, mit solchem Notizenkram der Vereinigung einer gründlich historischen und philosophischen Erforschung unserer Rechtsinstitute die Bahn gebrochen zu haben. Es handelt sich um lebendige Durchdringung und Versöhnung der geschichtlichen und der Gedankenwelt, nicht darum, historische Daten und rationalistische Philosophie durch rhetorischen Kitt zu verbinden. Ein anderes Zeichen der Zeit ist die Toleranz, mit der zwei österreichische juristische Zeitschriften * gelegentlich auch den jüngern Vertretern der historischen Schule Raum gestatten. Wir achten diese Toleranz recht sehr, obwohl wir nicht glauben, daß die eine oder die andere Richtung damit wesentlich etwas gewinne. Charakteristisch bleibt sie jedenfalls. Anderswo in der Welt, wenn jüngere Kräfte einer neuen Richtung Bahn zu brechen versuchen — und von mehr als einem Versuch kann gegenwärtig nicht gesprochen

* Ich meine Haimerls »Magazin« und Stubenrauchs »Gerichtszeitung«. Letztere ist vorwiegend praktischer Natur, und ersteres, redigirt im Geiste der ältern Schule, steht zur ältern Wagner'schen Zeitschrift in demselben Verhältniß wie die gegenwärtigen Vertreter der ältern Schule zu ihren Koryphäen stehen. Außerdem erscheinen noch in der österreichischen Monarchie zwei italienische und eine slavische juristische Zeitung.
Der Eins.

werden —, haben dieſe auf Anerkennung oder Theilnahme zu rechnen; in Oeſterreich iſt es nicht der Fall, mit wenigen Ausnahmen. Wir, die wir an der Sache gar kein anderes Intereſſe haben, als das, daß an den juriſtiſchen Facultäten und in der Jurisprudenz die Wiſſenſchaft den Sieg erhalte über die bloße Routine, und daß die Rechtsfacultäten als ſolche aus ihrer untergeordneten Stellung ſich zu jener Höhe emporheben, auf der wir die meiſten Rechtsfacultäten des übrigen Deutſchlands ſehen — wir wünſchen, daß den jüngern Kräften es an Muth und Ausdauer nicht fehle, und daß es der Regierung gelinge, durch Gewinnung bedeutender Rechtsgelehrten für unſere Facultäten einen Mittelpunct zu bilden, an den ſich ſtrebende Talente anſchließen können, um der Mittelmäßigkeit, der Unwiſſenheit und einer ordinären Weltanſchauung gegenüber den reich lohnenden Sieg einer edlen, wiſſenſchaftlichen Richtung zu erringen. (A. Z.)

Zürich, 29. Jan. [Univerſität u. Polytechnicum.] In jüngſter Zeit haben öffentliche Blätter verſchiedentlich die Gegenwart und Zukunft unſerer Hochſchule, namentlich auch in ihrem Verhältniß zur eidgenöſſiſchen polytechniſchen Schule beſprochen. Das »Morgenblatt wollte wiſſen, daß die Geſammtzahl der Studirenden ſich in dem jetzigen Semeſter auf 130 belaufen werde, ja die juriſtiſch-cameraliſtiſche (ſtaatswiſſenſchaftliche) Facultät in bedauerlicher Weiſe angeblich ſogar mehr Lehrer (15) als Studirende (10) zähle. In der That konnte man ſolche Angaben hier von unterrichtetſter Seite hören. Darauf berichtete die »Eidgenöſſiſche Zeitung«, es ſeien gar nur 124 Studenten anweſend, bis andere Blätter die Zahl 192 nannten. Dieſes Schwanken erklärt ſich wohl hauptſächlich aus dem Umſtande, daß hier nicht wie an andern Univerſitäten ein amtliches Verzeichniß der Studirenden für das Publicum gedruckt wird, dasſelbe vielmehr als Manuſcript in den Händen der betreffenden Beamten bleibt. Wir hatten Gelegenheit, dieſes Verzeichniß einzuſehen, und es ſteht danach ſo, daß im Ganzen 138 Inländer, 28 Ausländer ſtudiren, welche ſich folgendermaßen auf die einzelnen Facultäten vertheilen:

Theologen	21	Inländer.		
Juriſten und Cameraliſten	24	»	1	Ausländer.
Mediciner	66	»	19	»
Philoſophen u. ſ. w. . . .	27	»	8	»

Wenn man indeſſen jeden hier ſich Aufhaltenden, der einmal Luſt getragen hat oder trägt, eine Vorleſung zu hören, wenn man unter andern auch die Profeſſoren, welche bei Collegen hören, zu den (nicht immatriculirten) Studenten rechnen will, dann allerdings mögen wohl 192 Studenten herauskommen. Auswärts geſchieht das unſeres Wiſſens nicht. Dagegen finden ſich bekanntlich auf den Liſten aller Univerſitäten ſtets einige Namen, welche in der Wirklichkeit »unerfindlich« ſind. Es läßt ſich das meiſt nicht vermeiden, weil mancher ſchon im Laufe des Semeſters freiwillig oder unfreiwillig die Univerſität verläßt, andere, welche in vorhergehenden Semeſtern anweſend waren, verſäumen, ſich exmatriculiren zu laſſen, und aus ſonſtigen Gründen. Im Uebrigen können Uebertreibungen allerdings ſo wenig gebilligt werden wie in Schlachtberichten, und es nützt, wie die Times jüngſt vollkommen richtig bemerkte, gar nichts, ſich und andere in Täuſchung und den thörichten Wahn einzuwiegen, daß man Schwierigkeiten und Gefahren durch Unterdrückung der Wahrheit beſchwören könne. Indeſſen in Zürich iſt die Abnahme der Frequenz wahrſcheinlich und hoffentlich zufällig und vorübergehender Natur, zumal inſonderheit der ſtaatswiſſenſchaftlichen Facultät noch im vorigen Semeſter beiläufig 40 Studirende angehört haben ſollen, und nur »vielleicht« müſſen die Gründe tiefer geſucht und als bleibend angenommen werden. Alsdann

meinte das Morgenblatt, dränge ſich die erlaubte Frage auf, ob es nicht beſſer ſei, die mediciniſche Facultät und die exacten Fächer der philoſophiſchen Facultät mit dem eidgenöſſiſchen Polytechnicum zu verbinden, das Uebrige aber als »unnöthige Luxusſache« eingehen zu laſſen. Dieſer eventuelle Vorſchlag hat einen kleinen Sturm in der Profeſſorenwelt erregt, obwohl die Frage, ob der Canton Zürich die Fortführung der Univerſität verantworten könne, bereits früher offen discutirt wurde; ja die gleiche Frage ſogar hinſichtlich Jena's jüngſt von den Regierungen der ſächſiſchen Herzogthümer berathen ſein ſoll, und niemand noch die Aufhebung der Univerſitäten Landshut, Erfurt, Wittenberg, Frankfurt, Helmſtedt, Rinteln, Fulda, Mainz u. ſ. w. getadelt hat. Dazu kommt, daß es gegen das republikaniſche Staatsprincip des Cantons anläuft, ein Lehrinſtitut zu beſitzen, deſſen Ausgaben mit dem erſichtlichen Nutzen, welchen es ſtiftet, in keinem richtigen Verhältniß ſtehen. Der Canton Zürich thut in der That Unglaubliches für das Erziehungsweſen: er gibt beinahe 300,000 Fr. jährlich für die Cantonsſchule (Gymnaſium und Induſtrieſchule), ſowie zur Unterhaltung der Volksſchulen; allein ob der Große Rath, wie das in Monarchieen der Fall iſt, lediglich im Intereſſe der Erforſchung der Wiſſenſchaft freudig ſtändige Unterſtützungen bei einem Deficit von 232,800 Fr. bewilligen würde? Auch läßt es ſich gar nicht läugnen, daß durch eine Verbindung der größern Hälfte der Univerſität mit dem eidgenöſſiſchen Polytechnicum das Ganze und alle Einzelnen gewinnen würden, daß damit factiſch eine eidgenöſſiſche Univerſität erzielt werden könnte, indem etwa nur die theologiſch-proteſtantiſche Facultät in Wegfall käme, und durch ein Predigerſeminar erſetzt werden müßte. Die Natur- und mathematiſchen Wiſſenſchaften, Geſchichte und Archäologie, deutſche, franzöſiſche, italieniſche und engliſche Litteratur, Nationalökonomie und die ſonſtigen ſtaatswiſſenſchaftlichen Fächer ſollen am Polytechnicum in ihrem ganzen Umfang und vom rein wiſſenſchaftlichen Standpunct aus gelehrt werden. Warum auch an der Hochſchule, warum an demſelben Ort alles dieß, warum namentlich Sammlungen, Cabinete, Laboratorien, Bibliotheken gedoppelt? Ebenſo werden am Polytechnicum Lehrer ſowohl für das öffentliche wie für das Privatrecht und die adminiſtrative Geſetzgebung angeſtellt werden. Es bedarf alſo nur einer ſehr geringen Ausbildung, um eine eidgenöſſiſche Rechtsakademie daraus entſtehen zu laſſen, und es iſt wohl klar, daß wenn die juriſtiſchen und mediciniſchen Fächer ſtatt dem cantonalen dem eidgenöſſiſchen Sammtinſtitut angehören, weit mehr Zuhörer als bisher, Zuhörer aus der geſammten Eidgenoſſenſchaft zu erwarten ſind. Eine Einigung zwiſchen der Eidgenoſſenſchaft und dem Canton Zürich würde auf dieſem Weg aller Wahrſcheinlichkeit nach nicht auf die Schwierigkeiten ſtoßen, welche das Project einer eidgenöſſiſchen Univerſität im Bundesſtänderath erfuhr. Nur die Theologie wird, wie geſagt, eidgenöſſiſch nicht unterzubringen ſtehen. Die Religionsſpaltung der Schweiz, das Mißtrauen des katholiſchen Klerus wird ſtets hemmend der Gründung einer katholiſchen Facultät in dem proteſtantiſchen Zürich entgegentreten; die nationale Spaltung der Schweizer in Deutſche und Wälſche, ein ſo wunder Fleck ſie ſonſt iſt, dürfte dagegen für dieſe Angelegenheit unter den nöthigen Conceſſionen überwindbar ſein; in gleicher Weiſe die Rivalität unter den Einzelſtaaten und Stämmen, obwohl ſie im Allgemeinen freilich nicht minder groß, vielleicht größer iſt als in Deutſchland. Eine Autorität, der Regierungsrath Dubs, hat ganz Recht, wenn er vor einiger Zeit meinte, er müſſe die Schweizernatur ſchlecht kennen, wenn nicht doch noch das Polytechnicum ſo oder ſo zur eidgenöſſiſchen Sammtuniverſität ſich entwickeln ſollte. (A. Z.)

— Februar. Für das eidgenöſſiſche Polytechnicum hat die Profeſſur der monumentalen Baukunſt Gottfr. Semper, derzeit in London, übernommen. Derſelbe hat

bekanntlich das neue Theater und Muſeum in Dresden gebaut und war daſelbſt eine Zeit lang Mitglied der Akademie. Bisher haben ſonderbarer Weiſe alle Schweizer den Ruf an dieſe Anſtalt ausgeſchlagen, außer Monnard und Agaſſiz nun auch der Geologe Studer und der Philoſoph E. Secretan. Letzterer, jetzt in Neuchatel, gehörte mit zu der durch die Revolution von 1845 zerſtörten Akademie von Lauſanne und hat durch ſeine Philosophie de la liberté, worin Schelling's Syſtem zu Grunde liegt, ſich in Frankreich und namentlich in Sardinien einen Namen gemacht. (N. P. Z.)

London. [Die Inns of Court], (Juriſtenherbergen), haben einen neuen Studienplan eingeführt. Der alte war ſehr einfach; er beſtand darin, daß Student, Auscultator, Referendarius — das iſt alles eins — während einer beſtimmten Zahl von Semeſtern eine beſtimmte Anzahl von Diners in der gemeinſamen Halle unter dem Vorſitz eines »Benchers« einnahm. Dieſe Einrichtung beruhte auf einer Reihe von præsumtiones juris et de jure. Aus der Anweſenheit bei Tiſch wird vermuthet, daß Candidatus in der Inn anweſend, und aus der Anweſenheit in der Inn wird vermuthet, daß Candidatus ſtudirt habe. Beide Vermuthungen haben viel für ſich. Das Diner iſt ſo gut, daß Candidatus ſchwerlich nach einem ſchlechteren über die Straße gehen wird, und die Inns ſind ſo entbehrlich und langweilig, daß der Bewohner ſtudiren muß, wenn er ſich nicht im November zum Tacte der unausſprechlich trübſeligen Fontaine im Tempel hängen will, wie viele Leute gethan haben ſollen. Uebrigens lernt der angehende Juriſt das Meiſte aus den Zeitungen, die jeden factiſch oder rechtlich intereſſanten Fall vollſtändig mittheilen, und wenn er nichts verſteht, nachdem er nach Abſolvirung der erforderlichen Diners zur Barre berufen iſt, nun ſo iſt das ſeine Sache. Die Vorſteher dieſer Inſtitutionen haben dem unaufhörlichen Geſchrei nach Fortſchritt und Examen nicht länger widerſtehen können. Sie haben Examina eingeführt — für Liebhaber. Wer Luſt hat, kann ſich examiniren laſſen und braucht dann keine Teſtate über die Diners; wer nicht Luſt hat, läßt es beim Alten. Wer ſeinen Kopf nicht preisgeben will, muß zeigen, was ſein Magen vermag. Das Regiſter der Gegenſtände, über die examinirt werden ſoll, s'il vous plaît, iſt ſehr lang und eng gedruckt. Zum Troſt für Auswanderungsluſtige mit ſchwachem Magen ſei aber bemerkt, daß die Prüfung „nach gedruckten Fragen“ ſtattfindet — vulgo Katechismus. Ueberſetzenswerth ſcheint mir folgende Stelle des Studienplanes: „Der Examinator über Verfaſſungsrecht und Rechtsgeſchichte erwartet, daß die Studenten im Stande ſind, allgemeine Fragen über die engliſche Geſchichte zu beantworten und die Umriſſe des Verfaſſungsrechtes kennen. Von Candidaten, die mit Auszeichnung zu beſtehen wünſchen, wird erwartet, daß ſie die Entwicklung unſerer Inſtitutionen und die Wechſel in der Regierungsform kennen. Sie werden vorzugsweiſe befragt werden über die Kämpfe in der Regierung Eduard's III. und Richard's II.; ſie werden mit den wichtigſten Staatsproceſſen bis zum Ende der Regierung der Königin Anna bekannt und mit der Geſchichte Heinrich's VIII., Eliſabeth's, der Stuart's und Wilhelm's III. vollſtändig und bis in die Einzelnheiten bekannt ſein müſſen.“ N. Z.

Stockholm, 5. Jan. Nachdem die Univerſitäten Kopenhagen, Chriſtiania und Lund ſchon früher ſich zur Herausgabe einer „nordiſchen Univerſitätszeitſchrift“ in Vierteljahrsheften vereinigt und jede derſelben einen beſondern Redactionsausſchuß aus ihrer Mitte ernannt hatte, hat ſich jetzt auch Upſala dieſer Verbindung angeſchloſſen. Der dortige Profeſſor der Botanik Elias Fries iſt Präſident des Redactionsausſchuſſes, zu dem auch der bekannte Herausgeber des Ulphilas, Uppſtröm, als verantwortlicher Redacteur der Zeitſchrift gehört. Das erſte Heft derſelben, von Profeſſor Hammerich redigirt, iſt bereits in Kopenhagen erſchienen (es ſind ſchon gegen 2000

Exemplare davon abgesetzt); das zweite wird in Lund, das dritte in Christiania, das vierte in Upsala erscheinen.

St. Petersburg, 23. Nov. Unterm 3. d. M. ist eine für das Unterrichtswesen des Reichs nicht unwichtige Verwaltungsmaßregel beliebt worden. Zur Förderung des Studiums der orientalischen Sprachen soll nämlich die bei der hiesigen Universität bestehende Abtheilung für diese Sprachen in eine besondere Facultät verwandelt werden, mit Lehrstühlen für Arabisch, Persisch, Türkisch-Tartarisch, Mongolisch und Kalmückisch, Chinesisch, Armenisch, Hebräisch, Grusinisch und die Mandschusprache. Dieser Facultät ist ein Etat von 26,276 Rubeln jährlich ausgesetzt, wozu die Fonds von den nunmehr eingezogenen Abtheilungen für orientalische Sprachen, wie an der Universität Kasan, dem Richelieu-Lyceum und Gymnasium in Odessa ꝛc., hinzukommen. Nur am ersten Kasan'schen Gymnasium wird in Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse der Unterricht in der tartarischen Sprache für vier Zöglinge beibehalten. Zum Unterricht in der St. Petersburger Facultät werden außer den etatsmäßigen 29 Stipendiaten auch Studirende auf eigene Kosten nach den darüber bestehenden Vorschriften zugelassen, ferner Stipendiaten verschiedener Behörden nach dem Ermessen der letztern. Der Cursus in der neu gegründeten Facultät wird nicht wie sonst vier, sondern fünf Jahre dauern. Außer dem Decan der Facultät sollen 5 ordentliche, 4 außerordentliche Professoren, 3 Adjuncten, 3 Lectoren und 1 Lehrer der orientalischen Kalligraphie dabei beschäftigt sein. Die Ernennung des Lehrpersonals ist dem Minister für Volksaufklärung überlassen. (H. N.)

E. Personalchronik.

Preußen. Dr. Sommerbrodt, Dir. des G. zu Ratibor, zum Dir. des G. in Anclam.

Dr. Heiland, Dir. des G in Oels, zum Dir. des G. in Stendal.

Dr. Toeppen, Oberl. an der Realsch. in Posen, zum Dir. des Prog. in Hohenstein.

Wilski, o. L. an der h. B. in Halberstadt, zum Dir. der h. B. in Cüstrin.

Dr. Baumgardt, Oberl am G. in Coeslin, zum Dir. der Realsch. in Potsdam.

Dr. Spilleke, Oberl. an der k. Realsch in Berlin, zum Dir. der h. B. in Halberstadt.

Dr. Girschner, Oberl. am G. in Parchim, zum Dir. der Realsch. in Colberg.

Scheibert, Director der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin, zum Provincial-Schulrath und Mitglied des Prov.-Schulcollegiums in Breslau.

Dr. A. Schmidt, Oberl. an der Petri-Schule in Danzig, zum Dir. der Löbenicht'schen h. B. in Königsberg i. P.

Geh. Rath Lange, früher Provinzialschulrath, der Uebersetzer des Herodot, gest. 8. Oct. 1854.

VI. Miscellen.

Correspondenz aus Zürich. So viel wir wissen, sind Ihnen die Budgetentwürfe für die eidgenössische polytechnische Schule, und Bericht über dieselbe, das Reglement für die eidgenössische polytechnische Schule, die Organisation des Vorbereitungscurses für die eidgenössische polytechnische Schule, endlich die jüngste Bekanntmachung über diesen Curs zugekommen, und Sie werden das neue Institut bald einmal in

Ihrer Zeitschrift einläßlicher besprechen; ist doch diese polytechnische Schule in dem bedeutenden Umfange und so reich ausgestattet jedenfalls eine preiswerthe Schöpfung der eidgenössischen Bundesbehörden, welche auch bei unsern unbefangenen Nachbarn nur Achtung für dieselben erwecken kann, eine Schöpfung, die anziehend genug sein dürfte auch aus weiterer Ferne strebsame Jünglinge zu ihrem Genusse heranzulocken. Wie sorgsam sie gepflegt werde von dem eidgenössischen Schulrathe und Bundesrathe, beweisen auch die schon vorgenommenen Wahlen, welche kaum besonnener, glücklicher und parteiloser hätten getroffen werden können. Doch diesmal wollen wir nicht ausführlicher vom Polytechnicum an sich reden, sondern in aller Kürze nur die Hoffnungen andeuten, welche uns dasselbe besonders in seiner sechsten Abtheilung für die Universität zu gewähren scheint. Offenbar werden durch die neue Anstalt die naturwissenschaftlichen Studien in Zürich ganz vorzüglich gehoben; aber nicht minder kommt durch sie die Pflege der historischen Wissenschaften und namentlich auch die Pflege der modernen Litteratur und der Aesthetik zu einer Höhe, daß Zürich — fassen wir alles zusammen — in dieser Richtung kaum hinter irgend einem andern Culturſitze zurückbleiben wird. Die Universität wird schon dadurch wesentlich gefördert sein, daß die eidgenössische Schule unverkennbare Lücken, welche sie mit ihren beschränktern Mitteln trotz der äußersten Anstrengung und trotz der ausgezeichneten Umsicht des gegenwärtigen Directors des Erziehungswesens nur nothdürftig decken konnte, vollständig und glänzend ausfüllt; sie wird erst dadurch ein wissenschaftliches Ganzes, eine wahre universitas. — Offenbar ist der zweite Vortheil, daß die Universität dadurch, daß mehrere Fächer aus ihr in die Schwesteranstalt ausscheiden, auch ökonomische Mittel gewinnt, um die bestimmten Facultäten, die Hegung der reinen Philosophie und der alten Philologie, mit denen es an und für sich schon recht gut steht, noch mehr zu kräftigen; denn daß die flüssig werdenden Mittel auf keinerlei andere Weise werden verwendet werden, dafür bürgt uns der Sinn des zürcherischen Großen Rathes und die Achtung, welche der verehrte Erziehungsdirector gegen das in der begeistertesten Zeit Zürichs geschaffene Institut immerfort thätlich bekundete. — Ein dritter Vortheil ist der, daß die Docenten der Universität auch von sich aus neue Anregung verspüren und dahin arbeiten werden, ihre Wirkungskreise zu organisiren und, wo dieses heilsam und möglich ist, dem Polytechnicum enge anzuschließen. Das wird besonders im Bereiche der sogenannten philosophischen und der staatswissenschaftlichen Facultät geschehen können, und der bestimmte Wille es zu thun, hat sich allbereits unter den Philologen kund gegeben. Diese haben sich entschlossen einen vollständigen Cyclus von auf das classische Alterthum bezüglichen Vorlesungen anzuordnen, und damit zu erzielen, daß in Zürich das Studium der alten und modernen Philologie vollständig abzuschließen alle Möglichkeit vorhanden sei. Zugleich wird, wie bisher, die Gelegenheit nicht fehlen das Studium des Sanscrit, des Altdeutschen und der Sprachwissenschaft auch bis in die höhern Partieen zu verfolgen, und somit in dieser Richtung alles geboten werden, was vernünftiger Weise sich wünschen läßt.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 5 u. 6. Mai u. Juni. 1855.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Verfügung zur Abwehr des Pennalismus.] Den Directoren der höheren Unterrichtsanstalten ist vor Kurzem eine Verfügung des Cultusministeriums mitgetheilt worden, welche ihnen die größte Wachsamkeit in Verhütung und Beseitigung jeder Art von Unsitte und Rohheit, welche an neu aufgenommenen oder versetzten Schülern ausgeübt werden sollte, zur strengsten Pflicht macht. Sie werden vorkommenden Falls zur sofortigen Entfernung der Schuldigen aus der Anstalt ermächtigt. (C. B.)

— [Circular über die Prüfung im Hebräischen.] Von dem Unterrichtsministerium ist an sämmtliche Provinzialschulcollegien ein Circular erlassen worden, wonach darauf geachtet werden soll, daß die im Prüfungsreglement für die zu den Universitäten abgehenden Gymnasiasten hinsichtlich des Hebräischen aufgestellten Forderungen in einem noch allseitig genügenderen Maße erfüllt werden, als bisher. Auch diejenigen Schüler, welche sich dem Studium der Philologie zu widmen beabsichtigen, sollen bei Zeiten darauf hingewiesen werden, daß die Kenntniß der hebräischen Sprache sowohl in linguistischer Hinsicht als in Rücksicht auf ihre dereinstige praktische Brauchbarkeit als Lehrer für sie von der größten Wichtigkeit ist. (C. B.)

— [Aus der Circularverfügung des Ministers für Handel ꝛc. vom 18. März 1855 betreffend die modificirten Vorschriften für die Ausbildung und Prüfung derjenigen, welche sich dem Baufache widmen.

§ 11. Aufnahme der Studirenden.

Die Aufnahme der Studirenden erfolgt durch Immatriculation, auf vorgängige schriftliche Anmeldung bei dem Director, in der Regel bis zum 8. October jeden Jahres.

Studirende, welche keine der vorgeschriebenen Staatsprüfungen ablegen wollen, können auch zum April jeden Jahres immatriculirt werden.

§ 12. Bedingungen der Aufnahme.

Bei der Meldung zur Aufnahme sind beizubringen:

1. von denjenigen, welche die Prüfungen für den Staatsdienst ablegen wollen:
   a. ein Zeugniß der Reife des Abgangs zur Universität;
   b. der Nachweis über eine mindestens einjährige praktische Lehrzeit bei einem oder mehreren Baumeistern, welche die für die preußischen Baumeister oder Privatbaumeister vorgeschriebenen Prüfungen bestanden haben.

In den Zeugnissen darüber sind die Gegenstände der Beschäftigung, welche in Büreau- und Zeichnenarbeiten, in der Theilnahme an Bauausführungen und in Feldmesserarbeiten bestehen können, näher anzugeben.

Hinsichtlich der Feldmesserarbeiten ist nachzuweisen, daß der Candidat Messungen und Nivellements, wie solche zum Zwecke von Bauausführungen vorkommen, praktisch mitgemacht hat. Wenn der Candidat die Feldmesserprüfung bestanden hat, wird dieser Nachweis nicht gefordert.

c. Eine von dem Candidaten selbst verfaßte Beschreibung seines Lebenslaufes.

d. Einige auf der Schule gefertigte freie Handzeichnungen und eine während der praktischen Lehrzeit (b) gefertigte Copie nach einer von einem neueren Meister veröffentlichten Architekturzeichnung. Die letztere muß in der Größe und Behandlungsart einem Blatte der bekannten Entwürfe von Schinkel oder der von der vormaligen Oberbaudeputation herausgegebenen Entwürfe zu Kirchen, Pfarr- und Schulhäusern entsprechen, auch hinsichtlich der eigenhändigen Fertigung durch die Unterschrift eines geprüften Baumeisters beglaubigt werden. Die zu a, b, c erwähnten Schriftstücke werden nach erfolgter Immatriculation von dem Directorium an die königliche technische Baudeputation abgegeben, die Zeichnungen zu d aber dem Studirenden wieder zugestellt.

2. Von denjenigen, welche die Prüfung als Privatbaumeister ablegen wollen:

der Nachweis, daß der Candidat das Handwerk eines Maurers oder eines Zimmermanns oder eines Steinmetzen (Steinhauers) praktisch erlernt und die für den selbstständigen Betrieb des erlernten Handwerks gesetzlich vorgeschriebene Meisterprüfung bestanden hat.

Derselbe wird dem Studirenden nach erfolgter Immatriculation wieder eingehändigt.

§ 27.

Diejenigen, welche schon vor Publication dieser Vorschriften Behufs Erlangung ihrer Schulbildung in eine solche Realschule eingetreten sind, deren Abgangszeugniß nach den hierüber ergangenen Bekanntmachungen seither für die Aufnahme in die königliche Bauakademie und die Bauführerprüfung als genügend angenommen worden, werden auf Grund des Nachweises über die Reife des Abganges aus der ersten Classe der betreffenden Realschule ausnahmsweise noch bis zu dem Michaelis 1858 (einschließlich) beginnenden Lehrgange zur Aufnahme in die königliche Bauakademie und demnächst auch zur Bauführerprüfung zugelassen.

— [Erlaß betreffend die Regulative vom 1. bis 3. October.] Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten hat nach einer am 28. März an das hiesige Provinzialschulcollegium ergangenen Verfügung von dem für die mehrclassigen Elementar- und Mittelschulen der Stadt Berlin durch die hiesige städtische Schuldeputation, im Anschluß an die unter dem 3. October v. J. veröffentlichten Grundzüge für die einclassige Elementarschule und nach Maßgabe derselben ausgearbeiteten Lehr- und Lectionsplan nähere Kenntniß genommen. Durch denselben habe, wie der Minister sagt, »die Anordnung des Regulativs vom 3. October 1854, daß die für die einclassige Elementarschule vorgeschriebenen Grundzüge, so weit sie Charakter, Richtung und Wesen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch auf die mehrclassigen Schulen Anwendung finden, da sie für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectionspläne auch diesen Schulen Grundlage und Anhalt zu bieten geeignet sind, ihre Ausführung und die thatsächliche Bestätigung ihrer Richtigkeit gefunden«. Der Minister erwartet, »daß in den hier bestehenden Lehrerconferenzen

die Regulative selbst, so wie die aus ihnen sich ergebenden Folgerungen, nachhaltig zum Gegenstand eingehender Besprechung und vorarbeitender Anleitung und Uebung gemacht werden«. Abschrift dieses Erlasses ist den sämmtlichen Provinzialschulcollegien mit folgenden, ebenfalls vom 28. März datirten »Bemerken« zugegangen:

»Die bis jetzt in Erledigung meiner Circularverfügungen vom 6. October v. J. mir zugegangenen Berichte der königlichen Provinzialschulcollegien und königlichen Regierungen geben zunächst dafür übereinstimmend Zeugniß, wie es an der Zeit und wohlgethan war, durch die drei Regulative vom 1., 2. und 3. October v. J. auf amtlichem Wege das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung, so weit Seminar und Elementarschule bei ihr betheiligt sind, festzustellen, was im Hinblick auf die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und im Gegensatz gegen eine irreführende Richtung seit länger als einem Jahrzehnt unter richtiger Anleitung der Behörden in den besseren Schulen und Seminarien bereits thatsächlich angestrebt und größtentheils erreicht gewesen ist.

»Außerdem bürgen die in großer Zahl mir aus den verschiedensten Kreisen der Bevölkerung zugegangenen Aeußerungen, die eingehenden und zustimmenden Besprechungen, welche die Regulative in den ernsten pädagogischen Zeitschriften gefunden haben, so wie die hervortretenden bedeutenden Anfänge einer neuen pädagogischen und didaktischen Litteratur dafür, daß die in den Regulativen niedergelegten Anschauungen und Grundsätze Wurzel gefaßt und sich der hierher gehörigen Gebiete des geistigen Lebens zu bemächtigen angefangen haben.

»Die theils aus Unkenntniß der bestehenden Verhältnisse und bisherigen Leistungen der Schulen, theils aus dem bestimmten und bewußten Gegensatz gegen eine christliche und gesunde Volksbildung hervorgegangenen Angriffe auf die Regulative haben die große Bedeutung, daß durch sie die Gefahren klarer zum Bewußtsein gebracht werden, welche dem geistigen Leben der Nation bereitet würden, wenn eine Richtung zur Geltung gelangte, welche an die Stelle der heiligsten geistigen Güter des Volkes hohle Negationen, an die Stelle seiner concreten Eigenthümlichkeiten inhaltslose Abstractionen zu setzen und statt der Macht des Christenthums das Princip der Nützlichkeit und des Realismus für die Volksbildung maßgebend zu machen, auch jetzt noch versucht. Diesen Angriffen ist Seitens der Behörden und der Lehrer nichts entgegenzusetzen nöthig, als die größte Energie und Treue in der Ausführung der Regulative.

»Wenn von einzelnen Provinzialschulcollegien und Regierungen bemerkt worden ist, wie die in den Regulativen hinsichtlich der Seminarpräparanden und der Elementarschulbildung gestellten Anforderungen die bisherigen Leistungen der betreffenden Anstalten, namentlich was die sichere Aneignung, das volle Verständniß des Unterrichtsstoffes und die Ausbildung im klaren Denken, Sprechen und Niederschreiben angeht, erheblich übersteigen und schwerlich in der nächsten Zeit erfüllt werden könnten: so darf ich in der umsichtigen Leitung der Behörden und der treuen Hingabe der Lehrer die Bürgschaft erblicken, daß die vorhandenen Schwierigkeiten baldmöglichst überwunden und ein Sporn sein werden, immer tiefer in das Wesen der Regulative einzudringen und ihre Absichten für eine tüchtige Volksbildung verwirklichen zu helfen. Eine angemessene Vermittlung des dieserhalb für die Lehrer wünschenswerthen Verständnisses findet sich in einem Aufsatz des ersten dießjährigen Heftes des Schulblattes der evangelischen Seminarien Schlesiens, auf welchen ich ebenso, wie auf die von dem Provinzialschulrath Bormann auf Grund der Regulative bearbeitete Schulkunde hierdurch aufmerksam mache.

»Bei dieser Gelegenheit, wo erneuerte Anforderungen an die Elementarlehrer für

eine gesegnete Ausübung ihres Berufes gemacht werden, ist es mir erfreulich, darauf hinweisen zu können, von welchem Erfolge die durch meinen Circularerlaß vom 6. März 1852 angeordnete Regulirung der zu gering dotirten Schullehrerstellen schon bis jetzt begleitet gewesen ist. Als Beispiele auch für solche Bezirke, in welchen das Regulirungsgeschäft noch weniger vorgeschritten ist, mögen folgende Angaben dienen:

»An dauernden jährlichen Zuschüssen für Verbesserung der Schullehrerbesoldungen sind seit jener Zeit regulirt worden: im Regierungsbezirk Bromberg 14,779 Thlr., im Regierungsbezirk Stettin 7162 Thlr., im Regierungsbezirk Merseburg 5863 Thlr., im Regierungsbezirk Arnsberg 6376 Thlr., im Regierungsbezirk Posen 10,659 Thlr., im Regierungsbezirk Potsdam 7193 Thlr., im Regierungsbezirk Minden 7752 Thlr., im Regierungsbezirk Düsseldorf 7035 Thlr., im Regierungsbezirk Aachen 5589 Thlr. Die Mittel werden theils von den Verpflichteten mehr aufgebracht, theils aus Staatsfonds als Zuschuß geleistet.

»Es ist zu erwarten, daß auf dem eingeschlagenen Wege in nicht langer Zeit den Klagen über die äußere Lage der Elementarschullehrer, soweit solche als wirklich begründet anzuerkennen sind, Abhülfe gewährt sein wird. Bei der Wichtigkeit des den Elementarlehrern anvertrauten Berufes und im Vertrauen auf ihre Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue enthalte ich mich gern, die Erwartung auszusprechen, daß es dieser der Verbesserung ihrer äußeren Lage zugewendeten Fürsorge bedürfe, um sie zu erhöhter und fruchtbarerer Erfüllung ihrer Pflichten zu veranlassen. Von der umsichtigen und nachhaltigen Thätigkeit der königlichen Provinzialschulcollegien und königlichen Regierungen, namentlich von der persönlichen Einwirkung der Departementsschulräthe, erwarte ich aber, daß die zur Ausführung der drei Regulative eingeleiteten Vorbereitungen möglichst beschleunigt und die Grundsätze der Regulative selbst überall baldigst eine lebensvolle Wirklichkeit werden.«

— [Eine Petition für ein Unterrichtsgesetz und Sistirung der Regulative in der Commission der zweiten Kammer.] Einhundertundsechszehn Bewohner des Kreises Dortmund haben sich in einer Petition an die zweite Kammer gewendet mit der Bitte, »die Kammer wolle ihr verfassungsmäßiges Recht dahin in Ausübung bringen, daß das im Artikel 62 der Verfassung versprochene Unterrichtsgesetz verfassungsmäßig baldigst zu Stande komme; bis zum Erlaß dieses Gesetzes aber die Ausführung der drei Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts gestundet werde«. Diese Petition wurde der Commission für das Unterrichtswesen überwiesen. Wir entnehmen dem durch den Abgeordneten v. Bethmann-Hollweg erstatteten Bericht über die Verhandlungen dieser Commission Folgendes:

In der Auffassung bestand große Uebereinstimmung innerhalb der Commission, denn die Ansicht der Petenten fand gar keine Vertretung und der Bericht beschäftigt sich deßhalb auch nur damit, die Voraussetzungen zu widerlegen, durch welche die Petition hervorgerufen worden ist. In dem ersten Theile der Petition soll die Kammer zum Gebrauch ihrer verfassungsmäßigen Initiative wegen Erlasses des Unterrichtsgesetzes veranlaßt werden. Die Commission hat sich hiergegen ausgesprochen, ist aber auf die Frage näher eingegangen, ob die Petition der Staatsregierung mit dem Verlangen baldiger Vorlegung des in der Verfassung verheißenen Unterrichtsgesetzes überwiesen werden soll. Der Herr Regierungscommissarius erklärte im Namen des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, daß derselbe sich die Bestimmung des Zeitpunctes, worin die Vorlegung eines Unterrichtsgesetzes angemessen sei, vorbehalten müsse, sich aber jetzt noch nicht in der Lage sehe, diesen

Zeitpunct bestimmen zu können. Nach den in der Commission erörterten Ansichten über die betreffenden Verfassungsbestimmungen schien man durch diese regierungsseitig abgegebene Erklärung beruhigt. In Betreff der verlangten Sistirung der Ausführung der drei Regulative wurde zunächst der Voraussetzung entgegen getreten, daß diese Regulative ihrer Bestimmung und ihrem Gegenstande nach in die Stelle des verheißenen Unterrichtsgesetzes oder überhaupt eines Gesetzes treten. Die Einrichtung des Unterrichts in öffentlichen Lehranstalten, insbesondere die Feststellung des Lehrplans, sei nicht sowohl Gegenstand der Legislatur, als der Verwaltung, und stehe der Regierung vermöge des in Artikel 23 der Verfassung ihr zuerkannten Aufsichtsrechtes über das Unterrichtswesen zu, könne auch nicht wohl anders als im Wege reglementarischer Erlasse geordnet werden. Die Commission fand also keinen formellen Grund, die Sistirung bei der Kammer zu befürworten. Die Commission glaubte jedoch, auch die materielle Seite des Antrages in Betracht ziehen und die patriotische Absicht der Petenten erörtern zu müssen, das heißt, sie stellte in Frage, ob die Petition [der Regierung »zur Abhülfe der Beschwerde oder wenigstens zur Berücksichtigung« zu überweisen sei. Dieß führte zu einer Erörterung des Inhalts der Regulative und der gegen dieselben erhobenen Einwendungen. Ein principieller Gegensatz der Regulative mit der früher befolgten Richtung wurde nicht gefunden. Wenngleich man ferner anerkannte, daß man über Einzelheiten in den Regulativen verschieden urtheilen könne, so meinte man doch, daß »mit diesen mehr pädagogischen und didaktischen Fragen sich so wenig die Commission als die Kammer zu beschäftigen habe«. Der Herr Regierungscommissarius erklärte als die Aufgabe der Regulative, daß man dem Subjectivismus habe Schranken setzen wollen. Uebrigens ließen dieselben der berechtigten Subjectivität noch hinreichenden Raum. »Die Bestimmung der Seminarien sei nicht, eine allgemeine Bildung mitzutheilen, sondern die jungen Männer zu tüchtigen Elementarlehrern auszubilden.« Ein Mitglied begrüßte die Regulative als eine erfreuliche Erscheinung »und bezeugte, daß man sich auch im Lande ihrer freue, weil man hoffe, daß durch sie der häufig vorgekommenen Ueberbildung der Elementarlehrer, welche neue Bedürfnisse und Unzufriedenheit mit ihrer Lage hervorgerufen, werde gesteuert werden«. Hiernach beantragt die Commission einstimmig, über die Petition in ihren beiden Theilen zur Tagesordnung überzugehen.

— [Vermächtniß.] Mittelst Cabinetsordre vom 7. Februar d. J. wurde dem Magistrat zu Königsberg i. Pr. zur Annahme der demselben von dem Geheimen Commercienrathe Johann Daniel Tamnau mittelst Stiftungsurkunde d. d. Königsberg den 14. December 1854 überwiesenen Schenkung von Zehntausend Thalern in ostpreußischen Pfandbriefen zum Besten der Kleinkinder- resp. Elementarschulen die landesherrliche Genehmigung ertheilt.

— [Verfügung über Prüfung von Taubstummenlehrern.] Der »St. A.« enthält eine Circularverfügung des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten über die Prüfung und Anstellung der Taubstummenlehrer, welche bestimmt, daß solche Lehrer nur dann zur Prüfung vorgeschlagen werden können, wenn dieselben zu einer bestimmten Stelle in Aussicht genommen sind. Der Generalinspector des Taubstummenwesens Saegert wird bei diesen Prüfungen stets mitwirken und behalte sich der Minister in jedem einzelnen Falle Bestimmung darüber vor, ob die gedachte Prüfung in Berlin oder bei der betreffenden Provinzialtaubstummenschule stattfinden soll.

— [Erlaß über Mitwirkung von Geistlichen bei Ernennung von Vormündern.] Der evangelische Oberkirchenrath theilt in einem Circular-

erlaß vom 6. v. M. den königlichen Consistorien einen Auszug aus einer Circularverfügung des königl. Consistoriums zu Magdeburg an die evangelischen Geistlichen der Provinz Sachsen, betreffend die Mitwirkung der Geistlichen bei Ernennung von Vormündern, mit dem Anheimgeben mit, näher zu erwägen, ob eine ähnliche Einrichtung auch in den andern Provinzen heilsam und ausführbar sein möchte, und sich darüber auszusprechen. — Das königl. Consistorium zu Magdeburg äußert sich in seiner Verfügung dahin, daß die Auswahl treuer, tüchtiger, den jedesmaligen Verhältnissen entsprechender Vormünder, da sie berufen sind, der Väter Stelle an den unmündigen und minderjährigen Verwaisten zu vertreten, der erste und wichtigste Act der vormundschaftlichen Fürsorge sei. Zu mehrerer Sicherheit der zu treffenden Wahl hätten die königl. Obergerichte der Provinz es deßhalb angemessen gefunden, daß in jedem Falle der Ernennung eines Vormundes für Minorenne Seitens der vormundschaftlichen Gerichte die gutachtliche Bezeichnung einer geeigneten Persönlichkeit durch den betreffenden Geistlichen vorangehen soll. — In Uebereinstimmung mit den königl. Obergerichten hat deßhalb das königl. Consistorium die Anordnung getroffen, daß, wenn die Veranlassung zur Einleitung einer Vormundschaft gegeben ist, der Geistliche der Parochie die Person vorzuschlagen hat, welche unter den obwaltenden Umständen vorzugsweise geeignet erscheint, die Vormundschaft über die Waisen zu führen. Hierzu soll der Geistliche mit den Angehörigen und, wenn es erforderlich ist, mit der Ortsbehörde vorher in Berathung treten, um wo möglich ein Einverständniß herbeizuführen. Wird ein solches Einverständniß nicht erzielt, so soll der Geistliche seine Bedenken dem vormundschaftlichen Gerichte ausführen und zugleich diejenige Persönlichkeit bezeichnen, welche nach seiner gewissenhaften Ueberzeugung die geeignetste zur Uebernahme der Vormundschaft sein würde. (P. C.)

Braunschweig [Die siebente allgemeine Lehrerversammlung.] Daß die braunschweigische Regierung die Abhaltung der allgemeinen siebenten deutschen Lehrerversammlung zu Braunschweig nicht gestattet, erklärt der Ausschuß der Versammlung mit dem Bemerken, daß Hamburg als Versammlungsort für Braunschweig eintrete.

Württemberg. [Prüfungsaufgaben.]

A. Für die Candidaten gelehrter Studien. Maturitätsprüfung vom Herbst 1854.

Lateinische Composition.

Plutarch hat in einer unvollständig auf uns gekommenen Schrift die Frage zu lösen versucht, ob die Athener sich durch ihre Kriegsthaten oder durch Weisheit größeren Ruhm erworben haben. Die Weisheit zieht bei ihm den Kürzern. Er fragt, welchen Nutzen auch die schönste Tragödie dem Staate gebracht habe, während dieser seinen Heerführern allerlei Gutes verdanke, dem Einen die schützenden Mauern, dem Andern die herrliche Ausschmückung der Burg, dem Dritten die Uebergewalt Athens über die Bundesgenossen. Auch feire man Feste mit Opfern für die Götter, nicht etwa, weil ein Aeschylus oder Sophokles an einem gewissen Tage des Jahres, wo man um den Preis in der Dichtkunst rang, einen ihnen günstigen Spruch von den Preisrichtern erlangt hätten; wohl aber erinnere man sich der Tage von Marathon und Salamis mit Dank gegen die Götter, welche es damals der Stadt Athen verliehen hätten, durch die Tüchtigkeit ihrer Anführer und ihrer Bürger Griechenlands Pfeiler zu werden, wie Pindarus diese Stadt nenne. Aber die Wirkungen der im Gebiete des Geistes errungenen Siege überdauern ja bei weitem die der gewonnenen Schlachten; und die größten Thaten im Felde sind werthlos, wenn durch dieselben nicht solche Güter gewonnen und gewahrt werden, welche an sich selbst für die Menschheit unvergänglichen Werth haben. So dürfen wir wohl behaupten, daß Plutarch Unrecht gehabt habe, die Waffengewalt der Macht des Geistes vorzuziehen.

Xenoph. Hiero. Cap. 5.

Χαλεπὸν λέγω πάθημα τῶν τυράννων· γιγνώσκουσι μὲν γὰρ οὐδὲν ἧττον τῶν ἰδιωτῶν τοὺς κοσμίους τε καὶ σοφοὺς καὶ δικαίους, τούτους δὲ ἀντὶ τοῦ ἄγασθαι φοβοῦνται, τοὺς μὲν ἀνδρείους, μή τι τολμήσωσι τῆς ἐλευθερίας ἕνεκεν, τοὺς δὲ σοφούς, μή τι μηχανήσωνται, τοὺς δὲ δικαίους, μὴ ἐπιθυμήσῃ τὸ πλῆθος ὑπ' αὐτῶν προστατεῖσθαι. Ὅταν δὲ τοὺς τοιούτους διὰ τὸν φόβον ὑπεξαιρῶνται, τίνες ἄλλοι αὐτοῖς καταλείπονται χρῆσθαι, ἀλλ' ἢ οἱ ἄδικοί τε καὶ ἀκρατεῖς καὶ ἀνδραποδώδεις; Χαλεπὸν οὖν καὶ τοῦτο τὸ πάθημα ἔμοιγε δοκεῖ εἶναι, τὸ ἄλλους μὲν ἡγεῖσθαι ἀγαθοὺς ἄνδρας, ἄλλοις δὲ χρῆσθαι ἀναγκάζεσθαι. Οὐδ' ἂν εὑρεθῶν γενομένων ἀφθονία τῶν ἀγαθῶν γίγνηται, οὐδὲ τότε συγχαίρει ὁ τύραννος. Ἐνδεεστέροις γὰρ οὖσι ταπεινοτέροις αὐτοῖς οἴονται χρῆσθαι.

Logiſche Fragen.

1. Wie unterſcheiden ſich Urtheil und Satz?
2. Wie ſind die Urtheile einzutheilen?
3. Nach den Momenten der Identität und Nichtidentität, der Verwandtſchaft und Verſchiedenheit, der Subordination und Coordination und des größeren oder kleineren Umfangs und Inhalts werden erörtert folgende Begriffe:
   1. Pflanze, Baum, Tanne.
   2. Gold, Silber, Eiſen.
   3. Thier, Menſch.
   4. Tugend, Laſter.
   5. Süß, bitter.

Thema zum deutſchen Aufſatz.

Charakteriſtik des orientaliſchen und occidentaliſchen Weſens.

Mathematik.

Geometrie.

1. Beweis des Satzes: Wenn man die Halbirungspuncte der Seiten eines beliebigen Rhombus durch gerade Linien verbindet, ſo iſt das dadurch entſtandene Viereck ein Rechteck.
2. Der Mittelpunct eines regelmäßigen Vielecks iſt zu finden.
3. In einem rechtwinkeligen Dreieck iſt die Hypotenuſe größer als die eine Kathete um 6′, als die andere um 3′; wie groß iſt jede Seite und wie groß der Inhalt des Dreiecks?
4. Einen Kreis zu conſtruiren, deſſen Flächeninhalt zwei Fünftel eines gegebenen Kreiſes ſei.
5. Die Sehne AB = K und die Höhe DE = h eines Kreisſegmentes ABDE ſind gegeben; man ſoll den Radius = r durch Rechnung finden. Nimmt man K zu 313″ und h zu 12,32″, wie groß iſt dann r?

Arithmetik.

1. Wie lange müſſen 2006 fl. Capital bei 5 Procent ausſtehen, bis ſie 336 fl. Zins tragen?
2. $\sqrt[3]{14886936.}$
3. Welches Capital muß man ausleihen, um am Ende des vierten Jahres bei einfachen Zinſen zu 5 Procent 1200 fl. Capital und Zins zu beziehen?
4. Die Summe einer geometriſchen Progreſſion anzugeben; erſtes Glied 3, letztes 96, Exponent 2.

5. Die Gleichung $3x^2 - 17x + 10 = 0$ aufzulöſen.

6. $3x + 7y = 138$ ſoll ſo gelöst werden, daß x und y zweiziffrige poſitive Zahlen bilden.

B. Für die Polytechniker. Maturitätsprüfung vom Herbſt 1854.

Mathematik.

1. Zu beweiſen, daß die Gleichung

$$x^n + A_1 x^{n-1} + A_2 x^{n-2} + \ldots\ldots + A_{n-1} x + A_n = 0$$

auf die Form

$$(x - w_1)(x - w_2)(x - w_3) \ldots\ldots (x - w_n) = 0$$

gebracht werden könne, wenn $w_1\ w_2\ w_3 \ldots\ w_n$ die Wurzeln der Gleichung ſind.

2. cos x in eine nach Potenzen von x fortſchreitende Reihe zu entwickeln, ohne Benützung des Maclaurin'ſchen Satzes.

3. Die Gleichung des Kreiſes zu finden, der die Parabel $y^2 = 2px$ in zwei verſchiedenen Puncten berührt und zugleich durch ihren Brennpunct geht.

4. Die Kugel $x^2 + y^2 + z^2 = r^2$ wird von der Ebene $z = Ax$ geſchnitten, welchen Werth muß A haben, damit die Projection des Schnittes auf die Ebene xy eine Excentricität $= 3/5$ habe?

5. Die Gleichung der Kettenlinie (entſprechend der mit Hülfe der Curven $y = me^{\frac{x}{m}}$ und $y = me^{-\frac{x}{m}}$ auszuführenden Conſtruction) anzuſchreiben, ſodann die Gleichungen der Tangente und Normale, ſo wie die Längen der Subtangente und Subnormale für einen beſtimmten Punct der Kettenlinie zu ſuchen.

6. Das nach x gedachte Integral von $x \cos^2 x\, dx$ zu ſuchen.

Fragen aus der Chemie.

(Anſtatt der Aufgaben aus der Chemie.)

1. Wie kommt der Schwefel in der Natur vor, und welches ſind ſeine chemiſchen Eigenſchaften?

2. Darſtellung und Eigenſchaften des Chlors mit Angabe der wichtigſten Anwendungen desſelben in der Induſtrie.

Fragen aus der Phyſik.

1. Was verſteht man unter der latenten Wärme des Waſſerdampfes, und wie kann dieſe beſtimmt werden?

2. Wie iſt ein aſtronomiſches Fernrohr conſtruirt, und worin beſteht ſeine Wirkung?

Fragen aus der Mechanik.

1. Wie kann die Standfähigkeit eines zu erbauenden Tonnengewölbes unterſucht werden?

Oder ſtatt dieſer Frage:

2. Es ſoll für eine hydrauliſche Preſſe der Druck berechnet werden, welchen man mit einer gegebenen Kraft am Pumpenkolben hervorbringen kann, und man ſoll angeben, welches Verhältniß zwiſchen dieſem Drucke und dem ſogenannten theoretiſchen Drucke ſtattfindet.

Naturhiſtoriſcher Aufſatz.

(Zugleich als Aufgabe in der deutſchen Sprache.)

Schilderung der Eigenſchaften des Eiſens und ſeiner Bedeutung für Gewerbe und Handel.

Französische Composition.

Voltaire an Herrn N.

Verehrter Herr!

Eine langwierige und schmerzliche Krankheit, an der ich schon lange Zeit leide, hat mich bis jetzt abgehalten, Ihnen für die schönen Gedichte zu danken, die ich in der Mitte des Decembers vergangenen Jahres von Ihnen erhalten habe. Ich wünsche sehr, daß Sie nach Paris kommen mögen, um das natürliche Talent daselbst auszubilden, welches Ihre Versuche deutlich erkennen lassen. Wenn es mir indessen erlaubt wäre, dem Dank, den ich Ihnen schuldig bin, einen Rath beizufügen, so würde ich mir die Freiheit nehmen, Sie zu bitten, daß Sie die Dichtkunst als eine Erholung ansehen möchten, welche Ihren Geist nützlicheren Beschäftigungen nicht entziehen soll. Wenn Sie sich in Ihrer Jugend nur mit Versmachen beschäftigt hätten, so würden Sie es gewiß in einem spätern Alter bereuen. Sie werden sich vielleicht wundern, daß ein Dichter mit Ihnen so sprechen kann; allein, wie ich es schon mehr als einmal gesagt habe, achte ich die Dichtkunst nur insofern, als sie eine Zierde des Verstandes ist.

Oesterreich. [Die Schulen der Protestanten in Ungarn.] Pesth, 25. Jan. Sie haben jüngst Berichte über die Gymnasialreform in Oesterreich gebracht, die hier mit vielem Interesse gelesen wurden. Erlauben Sie mir, diese Berichte durch einige Bemerkungen über die Zustände evangelischer Gymnasien in Ungarn zu ergänzen. Diese Zustände sind keine erfreulichen. Nominell ist die Zahl der evangelischen Gymnasien mehr als vierzig, doch sind diese Anstalten mehr Bürgerschulen gleich als eigentlichen Gymnasien. Von diesen haben nur vier das Oeffentlichkeitsrecht, nur die Zeugnisse der evangelischen Gymnasien von Oberschützen, Debreczin, Nagy-Körös und Hold-Mezö-Vasarhely sind von der Regierung anerkannt. Nicht einmal in Oedenburg und Preßburg existiren evangelische Staatsgymnasien. An diesem Zustand sind freilich theilweise die Evangelischen selbst Schuld und die hypernationalen Bestrebungen einiger Glieder derselben. Die Bedingungen, welche zur Erlangung des Rechtes der Oeffentlichkeit gestellt wurden, Einführung der gesammten Gymnasialordnung nach dem neuen System, sammt Lehramtsprüfung, Unterwerfung unter die Controle der Schulbehörden des Staats u. s. f., sind zwar in der strengen Gerechtigkeit ganz begründet, aber die Thatsache kennt jeder ungarische Schulfreund, daß ohne Bildung von Gymnasiallehrern als solchen von Staats wegen diese Bedingungen nicht zu erfüllen sind. Auch bei den katholischen Staatsgymnasien ist ein großer Unterschied zwischen ihrem Zustand in der Wirklichkeit und auf dem Papier. Dabei ist zu erwägen, daß die evangelischen Gymnasien ausschließlich auf Kosten der Gemeinden existiren; der Staat thut gar nichts hinzu. Im Pesth-Ofener Verwaltungsbezirk haben in den Jahren 1853 und 1854 evangelische Gemeinden und Private für evangelische Gymnasien den Fonds um 880,000 fl. vermehrt, im Kaschauer District in denselben Jahren um 380,000 fl. Katholische Staatsgymnasien hat Ungarn seit 1850 in Preßburg, Ofen, Leutschau und Kaschau. In Hermannstadt, wo ein treffliches evangelisches Gymnasium existirt, wurde ebenfalls für die wenigen Katholiken ein katholisches Staatsgymnasium gegründet. Die katholischen Gymnasien zu Agram, Fiume und Warasdin, so wie das griechisch-katholische zu Belenyes wurden theilweise vom Staat übernommen. Bei der Thätigkeit und Umsicht, mit welcher in Wien jetzt die Unterrichtsangelegenheiten geleitet werden, steht zu erwarten, daß demnächst fördernde und entscheidende Schritte auch für die evangelischen Gymnasien geschehen werden. Wir glauben auf das entschiedenste den Voraussetzungen widersprechen zu müssen, welche in dem gegenwärtigen Zustande eine Geringschätzung der Regierung gegen den Protestantismus oder einen Versuch derselben

erblicken wollen, die Siebenbürger Sachsen und die evangelische Bevölkerung Ungarns auf die Toleranzzustände der Protestanten in den deutschen Kronländern herabdrücken zu wollen. In einem wahrhaft pitoyablen Zustand befindet sich allerdings auch das evangelische Gymnasium in Teschen; es hat gegenwärtig nur sieben Classen, und die vorläufig genehmigte Zahl dieser sieben Classen hat noch keine definitiv angestellten Lehrer. Die Frequenz ist natürlich nicht sehr groß, da Niemand Lust haben kann, ein principiell unvollständiges Gymnasium zu besuchen. Aber die Zustände in Teschen sind sicher nicht maßgebend für Ungarn und dürfen als Vorbild dessen nicht betrachtet werden, was der Regierung vorschwebt, sondern, wie gesagt, die Regierung kann die höhere Bildung von Millionen Protestanten nicht mehr dem Zufall preisgeben, ist es doch dieselbe Regierung, welche bei der osmanischen Pforte den gleichartigen Schutz aller christlichen Confessionen so lebhaft bevorwortet. A. Z.

— [Die Classiker in den Gymnasien.] 6. Januar. Einer unserer angesehensten Bischöfe, der in Leitmeritz, hat jetzt an alle Gymnasiallehrkörper seiner Diöcese ein Rundschreiben erlassen, in welchem er dieselben zur Vorsicht beim Gebrauche der römischen und griechischen Classiker für den Unterricht mahnt, denn das Heidenthum sei in seinem Ursprunge und Verlaufe nichts als Abfall von Gott. Man möge daher sich vorsehen, daß die Jugend nicht in dem Heidenthum das rein Menschliche erfassen, bewundern und lieben lerne. Diese Anschauung habe bereits ihre Früchte gebracht, indem aus solchen Anstalten viele junge Freigeister hervorgegangen, erfüllt mit tödtlicher Abneigung gegen die heilige Anstalt unserer Erlösung. — Es sei demnach bei der Lectüre alter Classiker eine sorgfältige Auswahl zu treffen und statt anderer das Lesen der Kirchenväter, selbst derer, welche keine Vollendung des Styls erlangt, anzuordnen. — Man darf indeß versichert sein, daß unsere Regierung keineswegs die Bischöfe hinsichtlich der gelehrten Schulen frei schalten und walten läßt, wie sie denn überhaupt dem Klerus gegenüber oft eine ehrenhafte Selbstständigkeit und Energie bekundet.

Holland. [Entwurf eines Unterrichtsgesetzes.] Haag, 30. Sept. Während unser früheres Grundgesetz hinsichtlich des Unterrichtswesens nichts mehr enthielt, als daß dasselbe „ein Gegenstand der anhaltenden Fürsorge der Regierung ist", schreibt das im Jahr 1848 revidirte Grundgesetz vor, „daß die Einrichtung des öffentlichen Unterrichts mit Schonung der religiösen Begriffe eines Jeden durch das Gesetz geregelt wird; daß überall im Königreich von Seiten der Obrigkeit hinreichender Primärunterricht gegeben wird; daß das Geben von Unterricht frei ist, vorbehaltlich der obrigkeitlichen Beaufsichtigung, und was den niederen und mittleren Unterricht betrifft, vorbehaltlich einer Untersuchung wegen der Befähigung und des sittlichen Wandels der Lehrer, das Eine wie das Andere durch das Gesetz zu regeln". Einen neuen Versuch, diese bei der Verschiedenheit der Parteiansichten höchst schwierige Aufgabe des Grundgesetzes zu lösen, macht der dieser Tage den Kammern vorgelegte Gesetzentwurf. Derselbe bestimmt im Wesentlichen Folgendes: Primärunterricht (Lesen, Schreiben, Rechnen, holländische Sprache, Anfangsgründe der Geographie, Geschichte und Naturkunde, Singen) und der mittlere Unterricht (dieselben Fächer in weiterem Umfange und außerdem die Elemente der Algebra und Geometrie und der lebenden Sprachen, so wie die Gymnastik) werden in Schulen und in den Wohnungen der Bürger gegeben. Die Schulen sind öffentliche oder Privatanstalten. Oeffentliche Schulen sind die von Obrigkeits wegen gestifteten und unterhaltenen; alle übrigen sind Privatschulen. Die öffentlichen Schulen sind eingerichtet für Kinder von verschiedenen Religionsgesellschaften; die Lehrer in denselben dürfen nichts lehren, thun oder zulassen, was für die religiösen Begriffe

irgend einer Glaubenspartei verletzend ist. Der Religionsunterricht bleibt den Geistlichen der Kirchengesellschaften überlassen, für welche zu diesem Zwecke die Schullocale außerhalb der Schulstunden zur Verfügung gestellt werden. Wo die örtlichen Umstände es erlauben, dürfen besondere öffentliche Schulen für Kinder von einer und derselben Kirchengesellschaft eingerichtet werden. In jeder mehr als 500 Einwohner zählenden Commune wird in einer von dem Communalrathe zu bestimmenden hinreichenden Anzahl öffentlicher Schulen Primärunterricht gegeben. Die Provinzialstände und der König können eine Vermehrung dieser Anzahl gebieten. Communen von weniger als 500 Seelen vereinigen sich unter einander oder verstehen sich mit einer größeren. Jede Commune trägt die Kosten ihres öffentlichen Primär- und mittleren Unterrichts; es darf ein Schulgeld gefordert werden, von dessen Bezahlung jedoch Arme und Unvermögende befreit sind. Ist eine Commune nicht im Stande, alle Kosten zu tragen, so nehmen der Staat und die Provinz, jeder zur Hälfte, das Uebrige auf ihre Rechnung. Die Lehrer der öffentlichen Schulen werden von dem Gemeinderath angestellt, suspendirt und abgesetzt. Die Lehrer und Lehrerinnen sowohl der öffentlichen als der Privatschulen, so wie diejenigen, welche häuslichen Unterricht geben wollen, bedürfen einer allgemeinen Admissionsacte, welche sie nach einem vor einer Staatscommission abzulegenden Examen erhalten können, und eines von dem Schulinspector zu verabreichenden Sittlichkeitszeugnisses. Die obrigkeitliche Beaufsichtigung des Unterrichts findet statt durch einen Generalinspector, durch Districtsinspectoren und örtliche Schulcommissionen. Alle Einrichtungen, sowohl öffentliche als private, wo Primär- und mittlerer Unterricht gegeben wird, sind zu jeder Zeit für diese Beamten zugänglich, und die Lehrer sind verbunden, denselben die verlangten Aufschlüsse über die Schule und den Unterricht zu geben. Weigerung wird in beiden Fällen mit Geldbuße und Gefängniß bestraft. Die zur Vollstreckung dieses Gesetzes erforderlichen weiteren Vorschriften werden im Wege königlicher Verordnung festgesetzt. Schulzwang findet nicht statt, indem derselbe mit unserer Staatsform unvereinbarlich erachtet wird. — Aus der dem Gesetzentwurfe beigefügten Denkschrift erhellt, daß 1852 die bestehenden öffentlichen und Privatschulen von 397,663 Kindern, einem Achtel der Population, besucht wurden. K. Z.

Frankreich. [Die Freiheit des Unterrichts.] Man schreibt der „Deutschen Volkshalle" aus Paris: „Die Katholiken Frankreichs, welche sich durch die Tagesereignisse von den höheren und dauernden Interessen der Kirche nicht abwenden lassen, zeigen sich durch die seit zwei Jahren auf die Freiheit des Unterrichts und die katholischen Institutionen stattgefundenen Angriffe sehr behelligt. Sie werden sich noch der denkwürdigen Kämpfe erinnern, zu welchen die Unterrichtsfrage unter der Regierung Louis Philippe's Veranlassung gegeben. Die Revolution von 1848 hat zugleich die Monarchie von 1830 und das Universitätsmonopol gestürzt; das Gesetz vom 15. März 1850 hat den Triumph des freien Unterrichts geheiligt. Allein das Wahlsystem, nach welchem bei diesem Gesetze der mit der Organisation und Ueberwachung der Schulen betraute Unterrichtsrath zusammengesetzt wurde, fand man im Widerspruch mit dem der Napoleon'schen Regierung zur Grundlage dienenden absoluten Autoritätsprincip, und daher wurde durch vor und nach erlassene Decrete, so wie durch ein vor zwei Jahren erschienenes neues Gesetz, welches jenes vom Jahre 1850 bedeutend modificirte, das zur Bildung des Rathes für den öffentlichen und Privatunterricht angewandte Wahlsystem durch directe Wahlen des Staates ersetzt. Daher kommt es, daß der oberste Unterrichtsrath gegenwärtig in seiner großen Mehrheit aus Mitgliedern der Universität und Anhängern des Gallicanismus besteht, welche durch ihre der Freiheit des Unterrichts und der Freiheit der Kirche wenig günstigen Meinungen bekannt sind. In Anbetracht

der Abänderungen hinsichtlich dieses Princips, auf welches das Gesetz vom 15. März 1850 basirt ist, haben (bekanntlich) der Bischof von Rheims und der Bischof von Orleans sich geweigert, an dem neuen obersten Unterrichtsrathe theilzunehmen. — Eine noch bedeutsamere Thatsache ist folgende. Die Jesuiten besitzen zu St.Etienne im Loire-departement ein freies Collegium. Einige Zöglinge ließen sich während der Erholungszeit unbesonnenerweise zu tadelnswürdigen, dem jetzigen Staatsoberhaupte feindseligen Handlungen hinreißen, denen zwar sofort von den Vorstehern der Anstalt gesteuert wurde, die aber durch verleumderische Denunciationen einen giftvollen Anstrich erhielten. Trotz eines günstigen Berichtes des Rectors der Akademie erschien ein kaiserliches Decret, welches die Schließung des Jesuitencollegiums zu St.Etienne verordnet, und zwar ohne irgend eine der gesetzlichen Formalitäten, die vermöge des Gesetzes vom 15. März 1850 sowohl den Vorrechten der Regierung als der Freiheit des Unterrichts schützend zur Seite stehen. Wenige Monate später gab der Pater de Ravignan dem Kaiser Napoleon Aufschlüsse, wodurch es sich klar herausstellte, daß die Jesuiten zu St.Etienne verleumdet worden waren. Ihre Anstalt wurde (wie bekannt) zur Wiederaufnahme ihrer Zöglinge ermächtigt; das ist aber ein bloßer Willensact, und dem Recht fehlt die Bürgschaft.

Hier noch ein ganz frischer Vorfall. Der Bischof von Luçon hat an seinem bischöflichen Sitze auf eigene Kosten (für 400,000 Franken) ein freies Collegium erbauen lassen. Zur Leitung dieser Anstalt wählte der Prälat den Pfarrer seiner Hauptkirche, der alle durch das Gesetz vorgeschriebenen Bedingungen, mit Einschluß der Graduirung, erfüllt hat. Kurz vor Eröffnung des Collegiums erhält der Bischof vom Vorsteher der Akademie einen Einspruch gegen die Wahl des zur Leitung bestimmten Pfarrers, worin dieselbe als der öffentlichen Moral zuwider bezeichnet wird. Unter den durch das Gesetz vorgesehenen Oppositionsgründen hatte man keinen andern auffinden können, um einen durch Frömmigkeit und christlichen Wandel ehrwürdigen Geistlichen auszuschließen! Der Bischof appellirte an den akademischen Rath, der vom Minister ernannt ist; der Rath hielt die Ausschließung des Pfarrers aufrecht. Darauf appellirte der Bischof an den Oberstudienrath während dessen letzter Session in Paris. Auch diese Behörde, gleichfalls vom Minister ernannt, verwarf die Berufung des Bischofs von Luçon trotz einiger vom Bischof von Arras, Parisis, zu Gunsten der Reclamation seines Amtsbruders gesprochenen Worte. Der Oberhirt von Luçon ist demnach um seine aufgewandten Kosten und kann bis auf den heutigen Tag seine Anstalt nicht eröffnen. Die wahre Ursache der Opposition seiner Gegner liegt darin, daß er als Legitimist bekannt ist, und die Regierung mag den Einfluß dieses Bischofs auf die von ihm zu erziehenden Generationen fürchten. Ich will die Gründe zu dieser Furcht nicht erörtern; genügen sie aber, um die Eröffnung einer alle gesetzlichen Vorschriften erfüllenden Schule zu hindern, so werden Sie begreifen, daß es keine „Freiheit des Unterrichts" mehr gibt. — Weder das „Univers", noch sonst ein Journal wagte es, bei dem jetzigen Zustande der Presse in Frankreich diese Thatsache zu erörtern, ja nicht einmal sie zur Kenntniß des Publicums zu bringen." — So berichtet die streng katholische „Deutsche Volkshalle", von der die französische Regierung sonst vielfach vertheidigt wird. N. P. Z.

(A. Z.) Die Unterrichtsfreiheit, deren gesetzliche Anerkennung und möglichst ungebundene Regelung vor den Februartagen der Gegenstand einer so hartnäckigen Polemik gewesen war und seit dem Umsturz des Königthums durch ein zwar die Extreme nicht befriedigendes, doch für die Universität einigermaßen bedenklich aussehendes Gesetz in das Gebiet der verwirklichten Dinge getreten war, beginnt nun in

den Grenzen, die ihr die verſtorbene Nationalverſammlung angewieſen, ihren Gehalt und ihre Folgen an den Tag zu legen. Obgleich manche der Verfügungen dieſes Geſetzes von der Partei, die einer größern Unabhängigkeit der Privaten in der Sphäre des Schulweſens überwiegende Vortheile für die geiſtlichen Lehr- und Erziehungsverſuche zu entnehmen vorhatte, beanſtandet wurde, ſo verſprach man ſich doch einen bedeutenden Ausfall in dem Contingent der jungen Leute, das bis dahin der Univerſität zugefloſſen war, einen namhaften Zuwachs dagegen in den freien, namentlich geiſtlichen Inſtituten, ſo wie das Entſtehen einer namhaften Anzahl von Unternehmungen dieſer letztern Kategorie. Man ſtützte ſich hiebei, nicht ohne ſtarken Anſchein von gutem Grund, auf das größere Zutrauen, welches die ſittliche Bildung in den geiſtlichen Häuſern als in den ſtark, an manchen Orten vielleicht mit einigem Recht, aber doch übermäßig in dieſem Punct verrufenen Staatscollegien einflößte, und meinte, daß der vielleicht gründlichere, weil einſeitigere, Unterricht der Univerſität die Mehrheit der Hausväter und Hausmütter nicht entſcheidend beſtechen dürfte. Das hat ſich aber nicht ſo herausgeſtellt. Es iſt nicht in Abrede zu ſtellen, daß die Studien unter der Leitung des Staats im Ganzen ſtofflicher ſind und dem deutſchen Ideal näher kommen als der Unterricht, den die Geiſtlichkeit gibt, und der in den claſſiſchen Sprachen, namentlich im Griechiſchen, manches zu wünſchen übrig läßt. Zwar zählt die Geſellſchaft Jeſu in Frankreich, wie dieß wohl auch in andern Ländern der Fall iſt, nicht wenige Mitglieder, die ſowohl durch probehaltige Kenntniſſe als durch perſönlich rechtſchaffenen Wandel ſich empfehlen. Allein ihr Name iſt Jeſuiten, ein unüberſteigliches Hinderniß in einem großen Theil des Mittelſtandes.

Italien. [Das archäologiſche Inſtitut in Rom.] Seit der Gründung des Inſtituts für archäologiſche Correſpondenz in Rom, ſind nun fünfundzwanzig Jahre verfloſſen, und ein Blick auf ſeine Leiſtungen während dieſer Zeit kann dem Freunde der Alterthumsſtudien nur zur Befriedigung gereichen. An den Fortſchritten der Wiſſenſchaft, die ſeit ihrer Begründung durch Winckelmann doch in der That unverächtlich ſind, hat das Inſtitut einen weſentlichen Antheil gehabt. Nicht als ob die Wiſſenſchaft durch neue ſchöpferiſche Ideen regenerirt worden wäre. Wohl iſt Winckelmanns Prophezeiung in Erfüllung gegangen: daß in dieſen hundert Jahren nicht Einer kommen würde, dem das Herz auf dem Fleck ſitze, wo es ihm ſaß. Ja das Bedürfniß einer Regeneration durch einen Genius wie Winckelmann es war, der die grenzenlos anwachſende Maſſe des Stoffs aufs neue mit organiſchem Leben durchdränge, iſt gerade durch dieſe Häufung und Ausbreitung des Details nach allen Seiten fühlbarer als je geworden. Doch nicht jedes Jahrhundert hat ſeinen Winckelmann, und die Aufgabe epigoniſcher Zeiten iſt es, den Stoff zuſammenzubringen, zu ordnen und vorzubereiten, den dann wieder einmal das Genie zu einer neuen Schöpfung geſtaltet. Und dieſe Aufgabe iſt es gerade, zu deren Löſung das Inſtitut am allermeiſten beiträgt.

Erſt mit dem Anfang dieſes Jahrhunderts begann eine Epoche der Ausgrabungen, deren Reſultate an Reichthum und Bedeutung nur mit denen des ſechszehnten Jahrhunderts zu vergleichen ſind. Damals gab der römiſche Boden die Schätze heraus, welche jetzt die Muſeen von Rom, Florenz und Neapel füllen, und von denen gar Manches auch über die Alpen gewandert iſt. Es waren die Ueberbleibſel jenes »Volks von Statuen«, mit denen das kaiſerliche Rom und ſeine Umgebungen geprangt hatten; und die ungeheure Mehrzahl dieſer Werke ſtammt daher aus der Zeit der Nachblüthe. Mit dem Anfang dieſes Jahrhunderts ward der Boden der griechiſchen Länder durchforſcht, und nun erſt lernte Europa die griechiſche Kunſt — deren Entwicklungsgang

Winckelmann mehr mit prophetiſcher Kühnheit geahnt als ergründet hatte — von ihren erſten Anfängen bis zu ihrer Culmination aus Originalwerken kennen.

Es iſt, als ob Winckelmann das gelobte Land nur hätte von Weitem ſchauen, doch nicht betreten ſollen. Wie beſchränkt war doch der Umfang von Reſten der alten Kunſt, die er kannte, wie äußerſt wenig davon ſtammte aus guter Zeit! Man kann ſeine Klage am Schluß der Kunſtgeſchichte nicht ohne Rührung leſen; ſie iſt ſo ſchön und für den einzigen Mann ſo ganz charakteriſtiſch, daß ich ſie herſchreiben will. »Ich bin in der Geſchichte der Kunſt ſchon über ihre Grenzen gegangen, und ungeachtet mir bei Betrachtung derſelben faſt zu Muthe geweſen iſt wie demjenigen, der in Beſchreibung der Geſchichte ſeines Vaterlandes die Zerſtörung desſelben, die er ſelbſt erlebt hat, berühren mußte: ſo konnte ich mich dennoch nicht enthalten, dem Schickſal der Werke der Kunſt, ſo weit mein Auge ging, nachzuſehen, ſo wie eine Liebſte an dem Ufer des Meeres ihren abfahrenden Liebhaber, ohne Hoffnung ihn wieder zu ſehen, mit bethräneten Augen verfolgt und in dem entfernten Segel das Bild des Geliebten zu ſehen glaubt. Wir haben, wie die Geliebte, gleichſam nur einen Schattenriß von dem Vorwurf unſerer Wünſche übrig; aber deſto größere Sehnſucht nach dem Verlorenen erweckt derſelbe, und wir betrachten die Copieen der Urbilder mit größerer Aufmerkſamkeit, als wir in dem völligen Beſitze von dieſen würden gethan haben. Es geht uns hier vielmals wie Leuten, die Geſpenſter kennen wollen, und zu ſehen glauben, wo nichts iſt. Der Name des Alterthums iſt zum Vorurtheil geworden, aber auch dieſes Vorurtheil iſt nicht ohne Nutzen. Man ſtelle ſich allezeit vor, viel zu finden, damit man viel ſuche, um etwas zu erblicken. Wären die Alten ärmer geweſen, ſie hätten beſſer von der Kunſt geſchrieben. Wir ſind gegen ſie wie ſchlecht abgefundene Erben; aber wir kehren jeden Stein um, und durch Schlüſſe von vielen einzelnen gelangen wir wenigſtens zu einer muthmaßlichen Verſicherung, die lehrreicher werden kann als die uns von den Alten hinterlaſſenen Nachrichten, die, außer einigen Anzeigen von Einſicht, bloß hiſtoriſch ſind. Man muß ſich nicht ſcheuen, die Wahrheit auch zum Nachtheil ſeiner Achtung zu ſuchen, und Einige müſſen irren, damit Viele richtig gehen.«

Wie viel günſtiger iſt der Forſcher der alten Kunſt heute geſtellt! Lange nachdem Winckelmann »an der Grenze zweier Nationen« von dem Dolch des Mörders gefallen war, ward Europa — Dank Lord Elgin — mit den Schöpfungen des Phidias'ſchen Genius bekannt (1801), lernte dann auch den hohen Adel und die ruhige Schönheit der griechiſchen Grabdenkmäler bewundern. Aus den Säulentrümmern des Tempels in der arkadiſchen Waldſchlucht wurden die Jahrhunderte lang begrabenen Amazonen- und Centaurenſchlachten aus Phidias Schule faſt durch einen Zufall an's Licht gebracht (1812). Die Tempel Siciliens ergaben (1823) die ehrwürdigen Reſte einer noch wie hülflos mit der Form ringenden, der Tempel von Aegina (1811) die Schöpfungen einer weiter entwickelten, doch noch nicht völlig aus der Knospe gebrochenen Kunſt. Pompeji und Herculanum lieferten immer neue Schätze der alten Malerei, ein Moſaik wie die Alexanderſchlacht (1831) eröffnete eine ganz neue Perſpective in dieſe zu Winckelmanns Zeit faſt unbekannte Kunſt. Endlich (1828) begann auch der Boden Etruriens und Großgriechenlands ſeine Tauſende von bemalten griechiſchen Thongefäßen herauszugeben, und damit wurde eine ganze überraſchende und unverhoffte Einſicht in dieſe handwerksmäßig betriebene Kunſtthätigkeit gewonnen. Daneben hörten die Entdeckungen zahlloſer antiker Reſte in allen Theilen der alten Welt, die das Gepräge römiſcher Cultur getragen hatten, niemals auf; die alten Sammlungen wuchſen, neue bildeten ſich faſt überall — theilweiſe durch Auflöſung der ältern italieniſchen.

Winckelmann kannte faſt nichts außerhalb Rom, Florenz und Neapel; wie wenig würde dieſe Kenntniß jetzt für einen Archäologen genügen! Gegenſtände, die er in einzelnen Exemplaren geſehen, ſind nun in hunderten vorhanden.

So waren die Geſichtspuncte vielfach verrückt, es war allmälig dem einzelnen Gelehrten unmöglich geworden, ſich auch nur von den wichtigſten Entdeckungen fortwährend in Kenntniß zu ſetzen, ſelbſt wenn er ſein ganzes Leben auf Reiſen zugebracht hätte. Das Bedürfniß einer vollſtändigen Orientirung über dieß unendlich zunehmende Material wurde immer dringender. Zunächſt mußte man wünſchen, einen Ueberblick über die immenſe Maſſe der Denkmäler zu gewinnen, die ſeit dem vorigen Jahrhundert zu Tag gekommen waren, und noch immer zu Tag kamen, möglichſt genügende Anſchauungen der wichtigſten zu erhalten, zum Theil über ihre Authenticität ins Klare zu kommen; von Hunderten intereſſanter Entdeckungen, die an entfernten oder ſchwer zugänglichen Orten geſchahen, wenigſtens zuverläſſige Nachrichten zu empfangen.

Aus dieſem Bedürfniß ging das Handbuch der Archäologie von Otfried Müller hervor (1830). Es charakteriſirt am beſten den Abſtand der Archäologie im vorigen und dieſem Jahrhundert, wenn man dieß höchſt verdienſtvolle Werk neben Winckelmanns Kunſtgeſchichte hält: dieſe ein genial entworfener, mit Begeiſterung ausgeführter Grundplan der neuen Wiſſenſchaft, jenes ein weitſchichtiges Material in ſorgfältiger, zweckmäßiger und geſchmackvoller Anordnung — wobei gar mancher einzelne Irrthum Winckelmanns berichtigt, ſeine Hauptlinien unverrückt geblieben ſind. Aber neben einer Ueberſicht des Vorhandenen, wie ſie Otfried Müller's Handbuch gab, war eine regelmäßige fortlaufende Beſprechung des neu Hinzukommenden auf dem Gebiete der alten Kunſt im weiteſten Sinn erforderlich, und um dieſem Bedürfniß abzuhelfen, war Ende 1828 das archäologiſche Inſtitut gegründet worden. Sein Sitz konnte kein anderer ſein als Rom, das natürliche Centrum aller archäologiſchen Studien.

Als die Seele des Unternehmens und in der That als der eigentliche Stifter iſt Eduard Gerhard in Berlin zu betrachten; ohne ſeine unabläſſige, unermüdliche, unerſchrockene Thätigkeit wäre das Inſtitut nie zu Stande gekommen, hätte es unter ſchwierigen Verhältniſſen zu Grunde gehen müſſen. Ihm vor allen gebührt der Ruhm, nicht bloß der Archäologie im engeren Sinn, ſondern der geſammten Alterthumswiſſenſchaft dieſen weſentlichen Dienſt geleiſtet zu haben, ohne daß deßhalb die Bemühungen anderer Gelehrten um die gute Sache unterſchätzt werden ſollen. Auch Bunſen, damals preußiſcher Geſandter in Rom, betheiligte ſich eifrig daran. Es gelang den jetzt regierenden König von Preußen, damals als Kronprinz auf einer Reiſe in Italien begriffen, zur Annahme der Protection des Inſtituts zu bewegen, und dadurch wurde in hohem Grad die Beſeitigung localer und ökonomiſcher Schwierigkeiten erleichtert, die ſich dem jungen Unternehmen in den Weg ſtellten.

Ein Directorium von dreißig Perſonen, das die berühmteſten Alterthumsforſcher und Künſtler dießſeits und jenſeits der Alpen zu ſeinen Mitgliedern zählte, ward conſtituirt, und ſeinen Bemühungen gelang es bald, dem Unternehmen durch Erwerbung von Mitarbeitern und Correſpondenten in ganz Europa die nöthige Grundlage zu geben. In Italien kam ihm der rühmenswerthe Municipalpatriotismus der italieniſchen Antiquare, die mit Freude die Gelegenheit ergriffen, ihren einheimiſchen Alterthümern eine weitreichende Berühmtheit zu verſchaffen, vielfach zu Hülfe. Die Leitung der laufenden Geſchäfte des Inſtituts wird von zwei Secretären in Rom verſehen, die ſeit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. von Preußen angeſtellt ſind, gegenwärtig die Herren Emil Braun und Wilhelm Henzen. Die preußiſche Regierung

trägt auch die Miethe des Locals auf dem Capitol, in dem die Sitzungen gehalten werden.

Die übrigen Verwaltungskosten werden durch den Verkauf der Institutsschriften gedeckt, aus ihnen namentlich auch die Vervollständigung der Bibliothek des Instituts bestritten. Diese nicht unansehnliche Sammlung, die meistens durch Geschenke begründet ist, hat für fremde Gelehrte in Rom einen um so größern Werth, als keine römische Bibliothek Bücher ausleiht, und kommt deßhalb auch gar nicht selten den Römern selbst zugut. Es wäre sehr zu wünschen, daß deutsche Verleger eine so höchst nützliche deutsche Anstalt im Ausland durch Geschenke einschlägiger Artikel unterstützten, wie es wohl früher geschehen ist; denn die Mittel zur Anschaffung von Büchern sind begreiflicher Weise sehr beschränkt. Die Secretäre des Instituts, die vor 1840 dem Institut ihre Zeit und Kräfte widmeten, waren die Herren Gerhard, Kellermann, Braun, Lepsius und W. Abeken. Von diesen sind bereits zwei durch zu frühen Tod der Wissenschaft entrissen: Kellermann, der durch seine Leistungen auf dem Gebiet der Epigraphik zu den größten Hoffnungen berechtigte, und W. Abeken, der ein werthvolles Buch über die Vorzeit Mittelitaliens hinterlassen hat.

Von den Publicationen des Instituts sind bei weitem am wichtigsten die **Monumenti inediti**, von denen jährlich 12 Tafeln in Folio erscheinen. Vier Bände, jeder von 60 Tafeln, sind erschienen, der fünfte, von dem 48 Tafeln bereits ausgegeben sind, wird nächstens vollendet sein. Dazu kommen noch die Zugaben erklärender Tafeln zu allen Bänden der Annalen des Instituts, die auch meist Unedirtes enthalten. So waren bereits im Jahr 1840 (nach der Notice sur l'institut archéologique von Gerhard) von dem Institut an 400 unherausgegebene Denkmäler publicirt, jetzt muß die Zahl sich auf weit mehr als das Doppelte belaufen. Da diese Tafeln zum größten Theil neu gefundene Gegenstände enthalten, gewähren sie einen interessanten Ueberblick über die Natur der gegenwärtigen Entdeckungen. Die bemalten Vasen nehmen bei weitem den größten Raum ein; neben den reichsten Aufklärungen bieten sie auch die mannigfaltigsten Räthsel, und haben so einerseits zu wichtigen Forschungen, andererseits zu einer willkürlichen, ja bodenlosen Behandlungsweise Veranlassung gegeben. Nächstdem sind etruriſche Alterthümer zahlreich. Man sieht hier Proben von der gesammten Kunstthätigkeit dieses merkwürdigen Volks: von ihren unförmlichen Statuetten, kunstreichen Dreifüßen, ihrem kostbaren Goldschmuck, ihren eigenthümlichen Wandmalereien, schön gezeichneten Metallspiegeln ꝛc. Griechische und römische Statuen sind selten, mehr Basreliefs der verschiedensten Art. Meist sind sie römisch; aber die Reliefs der Amazonenkämpfe vom Mausoleum in Halikarnaß zeigen doch auch, welch merkwürdige Funde immer noch gemacht werden. Es fehlt nicht an Münzen, Mosaiken, Anticaglien aller Art, auch nicht an architektonischen Darstellungen von cyklopischen Mauern bis zu Bauten der römischen Kaiserzeit, während malerische Ansichten die Lage einiger archäologisch wichtiger Puncte veranschaulichen. Auch die Entdeckungen in Lycien haben hier einen Platz gefunden, selbst Aegyptisches und Asiatisches ist nicht ganz ausgeschlossen worden. Im Ganzen bekommt man — abgesehen von den Vasen und etruriſchen Alterthümern — den Eindruck einer Nachlese, die nach den großen Entdeckungen im Anfang des Jahrhunderts auf dem classischen Boden gehalten wird; und dieß wird sich wohl nicht eher ändern, als bis die Ausgrabungen in Griechenland und Kleinasien mit größern Mitteln unternommen werden.

Was die Zeitschrift betrifft, die das Institut herausgibt (**Annali dell' inst. di corr. arch.** von 1829 an jährlich ein Band, jetzt 25), so ist es kein Wunder, wenn

ſie gar manche Mängel hat. Dieſe kleben nun einmal jeder wiſſenſchaftlichen Zeitſchrift an, die zu beſtimmten Terminen erſcheinen muß; um wie viel mehr dem Organ einer Wiſſenſchaft, die ſo viel Einladendes für den Dilettantismus, die Pfuſcherei und Oberflächlichkeit hat. Nicht bloß Laien, auch Archäologen gibt es, die ſich einbilden, man könne die alten Denkmäler ohne gründliche Kenntniß des Alterthums, ja mit ſehr flüchtigen Reminiſcenzen der alten Sprachen erklären. Was ihnen an Wiſſen abgeht, erſetzen ſie durch die naive Unbefangenheit, mit der ſie jeden Einfall vortragen, der ihnen durch den Kopf geht. Da nun dieſe Claſſe ſich gegenſeitig gelten läßt und lobt, pflanzt ſich der Irrthum, ja der Unſinn ins Unendliche fort und gewinnt immer neue Lebenskraft. Sodann gehört die Archäologie unglücklicher Weiſe unter die Cavaliers-paſſionen. Früher war es bloß nobel, Antiken zu beſitzen, die Erklärung überließ man irgend einem bürgerlichen Gelehrten. Jetzt ſchreiben die Beſitzer den Text zu ihren großen Prachtwerken, beſonders in Italien, oft ſelbſt, oder thun wenigſtens ſo, und vornehme Liebhaber cokettiren auch ſonſt manchmal mit einer Gelehrſamkeit, die man allenfalls zur Schau tragen darf, ohne ſich der Pedanterei verdächtig zu machen. Schwerlich zählt irgend eine Wiſſenſchaft unter ihren Schriftſtellern ſo viel Marcheſen, Grafen und Herzoge. Die andern Archäologen können oft nicht umhin, auf dieſe vornehmen Collegen Rückſicht zu nehmen. Endlich hat der Sitz des Inſtituts in Rom den Uebelſtand zur Folge, daß gegen die italieniſchen Mitarbeiter unzählige Rückſichten beobachtet werden müſſen, die in Deutſchland wegfallen würden. Den Italienern iſt es in wiſſenſchaftlichen Dingen gewöhnlich mehr um die Perſon als um die Sache zu thun, in vielen Fällen treiben ſie dergleichen nur, um litterariſche Notabilitäten zu werden. Daher iſt ihre Eitelkeit um ſo kleinlicher; wer ſie nicht citirt, beleidigt ſie ſchon, wer ſie widerlegt, dem können ſie kaum vergeben. Bei litterariſchen Angriffen ſetzen ſie immer perſönliche Motive voraus, und begreifen nicht, daß man der Freund von einem ſein könne, deſſen wiſſenſchaftlichen Behauptungen man öffentlich entgegentritt. Es verſteht ſich, daß es ehrenwerthe Ausnahmen gibt. Doch iſt begreiflich, wie äußerſt ſchwierig die Stellung des Inſtituts unter ſolchen Verhältniſſen iſt. Die unſinnigſten Einſendungen müſſen oft aufgenommen werden, weil die Einſender dem Inſtitut Hinderniſſe in den Weg legen könnten; die Stümperei, ja ſelbſt der Betrug darf nicht immer proſtituirt werden, weil die Getadelten ſich durch Cabalen rächen könnten. Manchmal kommt man bei der Lectüre der Annalen auf den Gedanken, daß z. B. ein Prädicat wie »ingenioso« ein conventioneller Ausdruck für abſurd ſei, und man wird bald mißtrauiſch gegen Behauptungen, die damit eingeführt werden.

So macht ſich denn in dieſer Zeitſchrift — obwohl noch immer zahlreiche Einſendungen zurückgewieſen werden — die Faſelei und Ignoranz breiter als man wünſchen könnte, und die Durchſicht mehrerer Bände gewährt im Ganzen keinen erfreulichen Eindruck. Es iſt gewiß, wie geſagt, nicht billig, dieſe Uebelſtände dem Inſtitut allein zur Laſt zu legen, man muß ſie zum großen Theil nach den beſchriebenen Zuſtänden für unvermeidlich achten. Sodann enthalten die Annalen auch vieles Gute, ja Vortreffliche. Einen ganz beſondern Werth geben ihnen die Aufſätze des Grafen Borgheſi. Die Arbeiten dieſes Neſtors der römiſchen Epigraphik ſind gewöhnlich von geringem Umfang und erſcheinen daher meiſt in Zeitſchriften, die ſelten den Weg über die Alpen finden. Bildete nicht das archäologiſche Inſtitut zwiſchen ſeiner abgeſchiedenen Einſiedelei in San Marino und der deutſchen wiſſenſchaftlichen Welt die Vermittlung, ſo würde Borgheſi jenſeits der Berge ziemlich unbekannt ſein. Dieſer Umſtand reicht allein hin, der Zeitſchrift eine Bedeutung zu geben. Ueberhaupt gehören gerade die epigraphiſchen Arbeiten zu dem Beſten in den Annalen, ſo wenig ſie

eigentlich als philologiſche, antiquariſche und hiſtoriſche Unterſuchungen hinein gehören. Es genügt anzuführen, daß die Herren Th. Mommſen, Henzen und de Roſſi eifrige Mitarbeiter ſind — die drei vorzüglichen Gelehrten, welche die Berliner Akademie jetzt zu der Herausgabe eines corpus inscriptionum latinarum vereinigt hat, ein Werk, mit dem für die lateiniſche Epigraphik eine neue Aera beginnen wird.

Die wöchentlichen Sitzungen des Inſtituts, die vom Geburtstag Winckelmann's bis zum Geburtstag Rom's (9. December bis 21. April) jeden Freitag auf dem Capitol ſtattfinden, ſind öffentlich und bieten ſo für Einheimiſche und Fremde einen zweckmäßigen Centralpunct zur freien Beſprechung archäologiſcher Neuigkeiten. Intereſſante Entdeckungen, Reſultate von Ausgrabungen, zum Vorſchein gekommene Antiken, Inſchriften, neue litterariſche Erſcheinungen werden hier mitgetheilt und erörtert, wobei natürlich italieniſch geſprochen wird. Deutſche und Römer, auch Franzoſen, ſind die häufigſten Beſucher dieſer Sitzungen, Engländer und andere Fremde ſeltener. Förmliche Vorträge finden gewöhnlich nur in der erſten und letzten ſtatt, ſonſt bei außerordentlichen Veranlaſſungen, wie z. B. de Roſſi vor einiger Zeit auf den Wunſch des Prinzen Friedrich Wilhelm von Preußen über die Conſularfaſten, die das beſondere Intereſſe des Prinzen erregt hatten, mit der ihm eigenen geſchmackvollen Klarheit und Präciſion einen Vortrag hielt.

So nützlich dieſe Einrichtung iſt, ſo läßt ſich doch nicht läugnen, daß es häufig an Stoff gebricht, um den Adunanzen immer einen genügenden Inhalt zu geben, oft arten die Beſprechungen in ein müßiges Hin- und Herreden aus. Es wäre daher ſehr wünſchenswerth, ſie nur alle zwei, noch beſſer alle vier Wochen ſtattfinden zu laſſen. Eine beſondere Zeitſchrift (das **Bulletino dell' inst. etc.** ſeit 1829 jährlich ein Band, jetzt 25), die in monatlichen Heften erſcheint, gibt über dieſe Sitzungen und zugleich die jedesmaligen Neuigkeiten fortlaufende Berichte, und enthält auch Aufſätze, die aus irgend einem Grunde nicht in den Annalen Platz gefunden haben.

Nicht minder wichtig als dieſe eigentlichen Leiſtungen des Inſtituts, und vielleicht noch wichtiger, ſind die Folgen, die es mittelbar auf Beförderung und Ausbreitung der archäologiſchen Studien gehabt hat. Man kann wohl ſagen, daß für dieſe die Begründung des Inſtituts epochemachend iſt. Die Tendenz der heutigen Wiſſenſchaft, europäiſch zu werden, hat ſich auch hier offenbart. Erſt die Exiſtenz einer über ganz Europa verbreiteten Zeitſchrift machte es möglich, daß zahlloſe Thatſachen, Ideen, Forſchungen, Entdeckungen, Wahrnehmungen, Notizen, die ſonſt in einſamen Studirſtuben verſchloſſen, in wenig verbreiteten Monographieen verſteckt geblieben wären, nun ſchnell und ſicher Gemeingut aller Archäologen werden konnten. Wenn auch bei weitem mehr Spreu als Weizen dabei iſt, hat doch die Vermehrung des Materials für eine Wiſſenſchaft früher oder ſpäter immer ſegensreiche Folgen; die Zeit ſcheidet unfehlbar das Gehaltvolle vom Werthloſen. Je mehr man inne ward, wie ſehr ſich die Monumente gegenſeitig erklären, je mehr man einſah, daß die Combination auch aus der unſcheinbarſten Thatſache einen Ariadnefaden in ein bisher undurchdringliches Labyrinth ſpinnen könne: deſto mehr fing man an auf tauſend Dinge aufmerkſam zu werden, die man bisher nicht beachtet hatte, ſteigerte ſich mit dem Intereſſe an dem Vorhandenen auch die Luſt zu neuen Entdeckungen. Das deutlichſte Symptom für den ungemeinen Aufſchwung dieſer Studien iſt das Entſtehen archäologiſcher Organe in den meiſten Ländern Europa's, während vor der Gründung des Inſtituts auch nicht ein einziges ausſchließlich archäologiſches exiſtirt hatte. Dieſe ſind in Frankreich die **Revue archéologique**, in England das **Museum of classical antiquities**, in Deutſchland die Archäologiſche Zeitung von Gerhard, in Neapel das **Bulletino Napolitano**

von Avellino, nach seinem Tode von Garrucci und Minervini. Diese, weit entfernt den Institutsschriften im Wege zu sein, trugen vielmehr zu ihrer Verbreitung bei. Am wirksamsten ist das Institut vielleicht in Italien selbst gewesen. Hier war die Reisescheu der Italiener, die durch die Mangelhaftigkeit des Verkehrs gesteigert wird, den archäologischen Studien ein wesentliches Hemmniß, am meisten im Königreich Neapel. Neapolitanische Antiquare wußten oft nichts von Alterthümern in der nächsten Nähe der Hauptstadt. Die Rührigkeit, mit der die fremden Gelehrten ihre vaterländischen Schätze ausbeuteten, machte sie aufmerksam und eifersüchtig und spornte sie zu einer wetteifernden Thätigkeit. Dem Wetteifer mit dem Institut verdankt wohl die Begründung des wichtigen Bullettino Napolitano durch den trefflichen Avellino seine Entstehung.

Wir dürfen uns der Hoffnung hingeben, daß die Eifersucht auf beiden Seiten einer neidlosen Anerkennung Platz machen und diese die Gelehrten beider Länder zu einem einträchtigen und doppelt fruchtbaren Zusammenwirken vereinigen werde. Das archäologische Institut hat den Weg dazu aufs schönste angebahnt. Wenn Deutschland stets darauf stolz sein wird, daß ein Deutscher in Italien für Europa der Lehrer der alten Kunstgeschichte geworden ist, so wird es auch mit Genugthuung auf eine deutsche Anstalt blicken dürfen, die Italien mit der archäologischen Welt des übrigen Europa erst vollständig in Verbindung gesetzt hat. A. Z.

Ostindien. [Das Erziehungswesen.] Seit den letzten zwanzig Jahren hat sich in Indien viel geändert; die Reformen des Oberstatthalters Lord William Bentinck — seine Regierung dauerte vom 4. Juli 1828 bis 20. März 1835 — haben Wurzel geschlagen. Wenn auch noch nicht bei den Massen, so ist doch unter einem kleinen erleuchteten Theil der indischen Bevölkerung eine Bewegung entstanden, die sich immer weiter ausdehnt; sie wird am Ende das Emporwachsen eines ganz neuen Geschlechts zur Folge haben. Ein Theil der englischen Nation sieht mit sorgenvoller Selbstsucht auf diese Bewegung. „Wie könnten wir Indiens Gebieter bleiben, wenn wir seine Bewohner in europäischen Wissenschaften erziehen, sie zu uns heranbilden wollen?“ „Keine drei Monate“, sprach Lord Ellenborough im Ausschuß über die indischen Angelegenheiten (1852), „werden wir dann die Herren des Landes bleiben. Eine einsichtsvolle Bevölkerung wird sich unserer Regierung nicht unterwerfen.“ Ein anderer Theil erfreut sich, vom höheren menschlichen Standpunct ausgehend, dieser Bewegung, dieses Fortschritts. „Wohlan denn“, sagen diese, „sind einstens Hindu und Muselman durch die Angelsachsen erzogen, so haben wir unsere Mission erfüllt und mögen dafür, wie bei Losreißung Nordamerika's geschehen, durch Vermehrung unseres Gewerbewesens, des Handels und der Schifffahrt belohnt werden.“

Zu dieser letztern Classe gehört der edle Schotte, Herr Cameron, Vorsitzender im indischen Gesetzgebungsausschuß und im Erziehungsrath von Bengalen. Sein Werk über die Pflichten Großbritanniens gegen Indien, über die Erziehung der Eingebornen und über ihre Verwendung zu Staatsämtern* ist ein Ereigniß in der Bildung und Culturgeschichte des von 160 Millionen bewohnten anglo-indischen Reichs. Herr Cameron zielt auf nichts Geringeres, als auf Errichtung indischer Universitäten, nach schottischer, d. h. ungefähr nach deutscher Weise. Die verschiedenen modernen Sprachen sollten hiezu die Norm, die Grundlage bilden.

---

* An Address to Parliament on the duties of Great-Britain to India, in respect of the Education of the Natives and their official employment. By Charles Hay Cameron. London 1853.

In den Ländern vom Himalaja zum Meere, von China nach Afghaniſtan werden jetzt wenigſtens 21 Sprachen geſprochen, die bald ſo verſchieden ſind wie das Deutſche vom Lateiniſchen, bald bloß wie das Spaniſche vom Franzöſiſchen. Sir Erskine Perry verzeichnet in ſeiner Abhandlung und Karte über die verſchiedenen Sprachen Indiens — mitgetheilt im Journal der Bombayer aſiatiſchen Geſellſchaft (Januar 1853) — bloß 14 dieſer Sprachen und ordnet ſie in fünf Claſſen. Jeder dieſer fünf Sprachenkreiſe beſitzt eine Hauptſtadt: Bengali mit Calcutta, Hindi oder Hindoſtani mit Agra, Marathi mit Bombay, Tamul mit Madras, und Singhali mit Colombo (Ceylon). Dieſe Sprachen und ihre Hauptſtädte nimmt Herr Cameron als Richtſchnur ſeiner projectirten fünf Univerſitäten, wovon vorderhand nur die zu Calcutta ins Leben treten ſolle. Dem Engliſchen werde aber zu gleicher Zeit eine vorzügliche Stelle in den Unterrichtsgegenſtänden eingeräumt. Durch die Kenntniß dieſer und anderer weſtlichen Sprachen ſind den Aſiaten die Quellen der Litteraturen, der Künſte und Wiſſenſchaften Europa's geöffnet.

Herr Cameron gibt als Einleitung zu ſeinem Univerſitätsentwurf einen Ueberblick des ganzen von den Engländern in Indien eingeführten Erziehungsweſens, vorzüglich der Einrichtungen während der letzten zwanzig bis fünfundzwanzig Jahre. Es wurden allerlei Verſuche gemacht, bis man endlich zu einem beſtimmten Syſtem durchgedrungen iſt.

Gegen Ende ſeiner Regierung ſuchte der Oberſtatthalter Lord Bentinck das Erlernen der engliſchen Sprache in aller Weiſe zu fördern. „Den indiſchen Völkerſchaften ſei am allerleichteſten zu helfen, wenn ſie dahin gebracht werden, daß ſie ihre Sprachen und Mundarten ablegen; damit würden jene nachtheiligen ererbten Vorurtheile aufhören und die tauſendjährigen Bande ſich löſen. Die engliſche Sprache ſoll das ausſchließende Mittel der Erziehung und Bildung werden. Den Zöglingen der beſtehenden Regierungsanſtalten werde jede Unterſtützung entzogen; dieſe Anſtalten ſollen ſpäter ganz aufhören; die Regierung unterſtützt künftighin bloß das Erlernen der engliſchen Sprache und Litteratur.“ Solch ein Beginnen konnte natürlich zu keinem Ziele führen. Die angeborene Sprache iſt das feſteſte Band eines jeden Volks, und das hoffte man mit ſolchen kleinlichen Mitteln zu zerreißen. Sind doch fern von den drei Hauptſtädten, in weiten Gauen und Marken Hindoſtans und Dekhans, ſelbſt nur geringe äußerliche Reizmittel vorhanden zur Erlernung der Sprache der Eroberer, ſo ſchwierig für den Hindu und Muſelman. Und wo iſt jemals eine Volksbildung, eine Nationallitteratur außerhalb der Mutterſprache möglich geweſen? Wir haben ein abſchreckendes Beiſpiel an dem ausſchließenden Gebrauch des Lateiniſchen während des Mittelalters. Lord Bentinck hätte nicht vergeſſen ſollen, wie ſolch eine unglückſelige Einrichtung die Verwilderung der Maſſen, der Litteratur und Wiſſenſchaft zur Folge haben mußte. Eine wahre Volksbildung kann nur auf dem Grund der einheimiſchen Sprachen und Mundarten erzielt werden. Hiemit ſoll jedoch nicht dem fruchtloſen Studium des todten Sanskrit mit ſeinen zahlreichen grammatiſchen Spitzfindigkeiten das Wort geredet werden. Mittelſt des Sanskrit, ſagt Rammohun Roy, lernt man bloß, was die Welt vor zweitauſend Jahren wußte, mit Hinzufügung allerlei eitler nichtsnutziger Spielereien. Die Jugenderziehung ſoll, wie dieſer treffliche Brahmane ſagt und Cameron in ſeinem Werke darſtellt, mittelſt der einheimiſchen lebenden Sprachen betrieben werden. Eine Sanskriterziehung würde Hindoſtan in herkömmlicher Finſterniß belaſſen.*

* Das iſt bekanntlich auch die Anſicht Macaulay's, und ſie mag in der Hauptſache richtig ſein. Doch iſt zu bedenken, daß, abgeſehen von den Weda's, die Sanskrit-

Sanskrit und Arabisch mögen die beiden gelehrten Sprachen Hindostans bleiben, wie Griechisch und Latein in Europa. Sanskrit ist nämlich die Grundlage der meisten Mundarten und Sprachen des modernen Hindostan. Von 500 Wörtern im Hindostani, sagt Wilson, sind 305 Sanskrit, von 147 im Bengali 142.

Oberstatthalter Lord Auckland hat die Verordnung seines Vorgängers nach wenigen Jahren ihres Bestandes in ihrer Ausschließlichkeit wieder aufgehoben. Neben dem Englischen, was die officiell-classische Sprache Indiens blieb und bleibt, ward auch auf Ausbildung der einheimischen Mundarten vorzügliche Sorgfalt verwendet. Wo große Vortheile aus der Kenntniß des Englischen entspringen, wie bei den Lehensfürsten und reichen Grundbesitzern, die in mannigfachem Verkehr mit den Herren des Landes stehen, dringt englische Sprache durch, auch ohne äußerlichen Zwang. Sie hat selbst in Nepal Eingang gefunden, wo des Ministers Söhne und andere Angesehene des Landes sich englische Sprachlehrer halten. Auch der König von Siam liest und schreibt die Sprache der Angelsachsen.

Das Stipendienwesen an den Regierungscollegien und Schulen Bengalens, von Sir Edward Ryan eingerichtet und gutgeheißen von Lord Auckland, hat bereits vortreffliche Früchte getragen. Es gibt zwei Classen von Stipendiaten, jüngere und ältere. Die Prüfungsgegenstände, um die Regierungsunterstützung von 30 bis 40 Rupien monatlich zu erlangen, und zwar auf sechs Jahre, sind gleich für beide Classen, nur mit geringeren Anforderungen bei den jüngern Stipendiaten. Sie müssen gute Kenntnisse bewähren in den verschiedenen Zweigen der Litteratur, Geschichte, Mathematik, Geographie, und Proben ihrer Fertigkeit in mehreren Sprachen, fremden und indischen, ablegen. Die Prüfungen werden mit großer Sorgfalt überwacht. Gegen Unterschleife und andere Unregelmäßigkeiten sind Vorkehrungen getroffen. Welche herrliche, bewunderungswürdige Früchte diese britischen Schuleinrichtungen in Indien bereits getragen haben, wird man an folgenden wenigen Bruchstücken schriftlicher Antworten über die 1851 gestellten Aufgaben erkennen.

Die Aufsätze sind sämmtlich in englischer Sprache, und zwar in einer correcten trefflichen Schreibweise abgefaßt. Die Candidaten sollten das Ende der ersten Scene in Hamlet, wo sich Marcellus, Bernardo und Horatio über die Geistererscheinung unterhalten, erläutern, so wie mehrere Gedichte von Gray und Collin. An die Erläuterung einer Stelle von Johnsons Rasselas, über den Werth und das Wachsthum der Poesie, knüpft ein junger Hindu eine Geschichte der englischen Dichtkunst. Verschiedene vorzügliche Antworten wurden von jungen Hindus auf Fragen über Bacons „Novum Organum" ertheilt.

Bei der Erdkunde wird Indien vorzüglich beachtet. Die Candidaten zeichnen eine Karte ihres Vaterlands, mit dem Wassernetz, mit den Waldungen, Bergen, Sprach-

---

litteratur nicht in dem Maße alt und veraltet ist, wie die europäische Kritik früher anzunehmen gewohnt war. Die neueste Forschung (s. Albr. Weber's indische Litteraturgeschichte, S. 184—206) ist geneigt, den Kalidâsa und sämmtliche neun poetische Edelsteine am Hofe des Wikramaditya aus der Mitte des ersten Jahrhunderts vor Chr., also aus der Zeitgenossenschaft eines Virgil und Horaz, bis ins zehnte Jahrhundert nach Chr. herabzurücken! Indiens größter Lyriker, Dschayadêva, der Dichter des lieblichen Gitagovinda, gehört wahrscheinlich dem zwölften Jahrhundert n. Chr. an u. s. w. Noch jetzt schreiben die Brahmanen Sanskrit, und englische Theologen, wie Dr. Mill, polemisiren gegen sie in Sanskritversen. Als Grundlage einer höhern Schulbildung in Indien also dürfte das Sanskrit kaum ganz zu entbehren sein, und für die Erlernung der jetzigen Landessprachen leistet es denselben Vorschub, wie einige Kenntniß des Lateins für das Studium der romanischen Sprachen. A. d. R.

grenzen und Oertlichkeiten der berühmteſten Städte vor der muſelmaniſchen Eroberung. Sie beſchreiben die malayiſche Halbinſel und China, die Philippinen und Sundainſeln, Europa und Amerika. Sie behandeln die verſchiedenen Anſichten über das Grundeigenthum in Indien. Sie vergleichen die afghaniſchen Einrichtungen der Lehensverfaſſung im Weſten; ſie beſchreiben die Republiken Amerika's und ihre Verfaſſungen, dann jene nördlichen Gegenden Indiens, welche unter britiſchem Schutze ſtehen, und die unabhängigen mittelaſiatiſchen Länder. Sie wiſſen den Lauf der vorzüglichſten Flüſſe auf Erden, des Miſſiſſippi wie des Brahmaputra, und geben hievon ins Einzelne gehende Darſtellungen. Andere Gegenſtände der Prüfung ſind Mathematik, Geometrie, die Theorie der Gleichungen und Kegelſchnitte, Differential- und Integralrechnungen; Algebra, Optik, Statik, Hydroſtatik, ſphäriſche und ebene Trigonometrie und endlich Aſtronomie.

In den geſchichtlichen Ausarbeitungen, wo Arnold, Niebuhr, Macaulay und Hallam als Grundlage dienen, wird von den vier Elementen der Nationalität, von Abſtammung, Sprache, Verfaſſung und Religion ausgegangen. Dwarkanath Mittre ſchildert die drei Religionsparteien Englands im Beginn des ſechszehnten Jahrhunderts, die Epiſkopalen, Puritaner und Römiſch-Katholiſchen zum Erſtaunen richtig. In einem andern Aufſatz ſind die Urſachen angegeben, weßhalb die Volkspartei in England am Anfang des achtzehnten Jahrhunderts gegen Frankreich war und am Ende desſelben für dieſen Staat u. ſ. w.

Ein Zögling der Hughlyanſtalt ſchreibt in glänzenden Worten einen Aufſatz über den Vortheil der engliſchen Sprache, worin es unter anderm heißt: „Erziehung und Bildung bewirken allein den Unterſchied zwiſchen Menſchen und Menſchen. Religion iſt nur ein Theil der Erziehung. Die Verbreitung des Engliſchen in Indien iſt eines der folgenreichſten Ereigniſſe unſers Jahrhunderts; mittelſt der engliſchen Sprache wird unſer Volk erzogen, wird unſer Volk in die Wiſſenſchaften eingeweiht werden. Indien war einſtens die Wiege der Civiliſation, aber im Zeitenverlauf und durch die Grauſamkeit fanatiſcher Muſelmanen iſt ſie vollkommen abgeſtorben. Nun ward ſeit wenigen Jahren die engliſche Sprache als Mittel der Erneuerung eingeführt. Bereits fühlen wir den Einfluß von Shakeſpeare, Milton und Bacon auf unſern Geiſt. Dieſer Einfluß wird, kann nicht mehr verwiſcht werden; im Gegentheil, immer wird er wachſen und ſich verbreiten über alle weitgeſtreckten Gauen und Marken vom Himalaja zum Meere. Die Bekanntſchaft mit der engliſchen Litteratur hat uns Hindu gelehrt, freier zu denken und edler zu handeln. Jener wunderbare Zuſammenſtoß der großartigen Anlagen unſerer indiſchen Völkerſchaften mit der Einſicht, mit den Kenntniſſen und Beſtrebungen des kräftigen europäiſchen Geiſtes wird außerordentliche Folgen haben, nicht bloß für Indien ſelbſt, ſondern für den Entwicklungsgang der Menſchheit. Die Bekanntſchaft mit engliſcher Sprache und Litteratur wird uns eines Tages zu allem fähig machen.“ (Man denkt an den Ausſpruch Jakob Grimm's über die Beſtimmung der engliſchen Sprache zur Weltſprache.)

Ehe ein Jahrhundert verfloſſen, wird Indien — iſt das Land vor großen äußerlichen Störungen bewahrt — an der leitenden Hand Großbritanniens herangebildet, im Stande ſein, ſich ſelbſt zu regieren; es wird die Selbſtregierung ertragen können. Allein in Bengalen und in den nordweſtlichen Provinzen zählt man (1852) 40 Seminarien, und kaum findet ſich eine größere Stadt und Ortſchaft ohne höhere und niedere Schulanſtalten. Ein Erlaß der anglo indiſchen Regierung (vom 10. October 1844), daß ausgezeichnete Zöglinge bei Anſtellungen vorzügliche Berückſichtigung erhalten, hat den Lerneifer der Hindu- und Muſelmanjugend im hohen Grade geſteigert. Selbſt

ein Maiſorprinz beſtand 1850 die Prüfung und meldete ſich als Candidat für eine Anſtellung.

Die anglo-indiſche Bureaukratie und das Soldatenthum hegten, wegen der Bemühung, Indien zur Freiheit heranzubilden, den bitterſten Haß gegen Lord Bentinck und alle Oberſtatthalter ſeiner Geiſtesrichtung. „Ein junger Mann“ — in ſolchen Worten ergeht ſich hier wie allenthalben die auf Geiſtesbildung mit ſelbſtſüchtiger Scheelſucht hinblickende Gemeinheit — „ein junger Mann mit Mathematik angefüllt, der Shakeſpeare, Johnſon und Addiſon im Munde führt, iſt untauglich zu einem Amt, zu gewöhnlichen bürgerlichen Geſchäften. Und wenn auch, gebildete Hindu ſind die ärgſten Gegner des Chriſtenthums, Feinde der Fremdenherrſchaft, namentlich wenn ſie durch die europäiſch-aſiatiſche Geſchichte das Geheimniß erfahren, wie wir die Herrſchaft erlangten und behaupten. Schamröthe bedeckt die Wangen der europäiſch erzogenen jungen Hindu, welche überdieß früher zur Reife gelangen als unſere jungen Männer. Sehnſucht nach Befreiung und Rachegefühl erfüllt ihre Herzen, wenn ſie hören, die vielen Millionen Hindoſtans ſeien von vierzig- bis fünfzigtauſend Chriſten beherrſcht; wenn ſie zur Einſicht gelangen, ihrer Väter Land werde, zum großen Theil wenigſtens, für den Vortheil Großbritanniens ausgebeutet. Verlieren wir einſtens Indien, ſchuld daran ſind die Erziehungsanſtalten.“ A. Z.

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

Oeſterreich. [Die Berufungen von Auswärts.] Wien, 28. Febr. An den Rechtsfacultäten der öſterreichiſchen Hochſchulen ſind in den letzten Zeiten einige Berufungen aus dem Ausland eingetreten, die nicht verfehlt haben, die allgemeine Aufmerkſamkeit im günſtigen Sinne des Wortes auf ſich zu lenken. Unter dieſen nimmt ohne Zweifel die Berufung des Münchener Profeſſors Arndts für die Lehrkanzel des römiſchen Rechts an der Wiener Univerſität den erſten Rang ein. Arndts erhält den Titel eines Regierungsrathes. Man erzählt, daß es vorzugsweiſe die Empfehlung eines Mannes wie Savigny geweſen iſt, welche die Aufmerkſamkeit auf dieſen ausgezeichneten Romaniſten gelenkt hat. Wer da weiß, wie nothwendig die wiſſenſchaftliche Behandlung des römiſchen Rechts für unſere Jurisprudenz iſt, der wird dieſe Berufung, welcher andere auf andern Hochſchulen Oeſterreichs zur Seite ſtehen, mit Beifall begrüßen. In Prag lieſt ſchon ſeit längerer Zeit ein früheres Mitglied der Jenaer Univerſität über römiſches Recht; an die Krakauer Univerſität iſt erſt jüngſt ein jüngerer tüchtiger Romaniſt, Dr. Esmarch, der Zeit Docent in Göttingen, berufen worden. Für canoniſches Recht wurde in letzterer Zeit nach Prag Dr. Schulte und nach Peſth Dr. Maaßen berufen. Beide dürften dieſelbe Richtung verfolgen, welcher Phillips in ſeinem canoniſchen Recht Ausdruck verliehen hat. Allgemein bedauert man in Wien, daß die Unterhandlungen mit einem berühmten Nationalökonomen in Leipzig erfolglos geblieben ſind. Für Oeſterreich iſt in dieſem Moment keine Wiſſenſchaft von ſo hoher Bedeutung als die Nationalökonomie. Man kann ohne Uebertreibung ſagen, daß die materielle Wohlfahrt Oeſterreichs weſentlich von der gehobenen Einſicht in nationalökonomiſche Principien und einer intelligenteren Bewirthſchaftung des Bodens abhängt. Gegenwärtig iſt die Zahl nationalökonomiſcher Capacitäten bei uns verhältnißmäßig eine ſehr geringe, insbeſondere auf öſterreichiſchen Hochſchulen. Auf dieſen zählt man bis jetzt als hervorragende Notabilität faſt nur den Profeſſor Miſchler in Prag, und dieſer iſt ebenſo, wie der tüchtige nationalökonomiſche Schriftſteller Dr. Höfken, derzeit im Handelsminiſterium in Wien, erſt ſeit wenigen Jahren in Oeſterreich.

Die Lehrkanzel des verstorbenen Professors Nowak an der Wiener Universität, den ein forcirter Bewunderer der österreichischen Litteraturzustände mit der Gloriole eines Schriftstellers verherrlicht hat, ist gegenwärtig noch unbesetzt. Man spricht davon, daß ein philosophisch und nationalökonomisch gebildeter Schriftsteller, dessen geistreiche Auffassung volkswirthschaftlicher Zustände den Lesern Ihres Blattes wohl bekannt ist, den verwaisten Lehrstuhl besteigen werde. Sie werden aus diesen Thatsachen entnehmen, daß mit diesen Berufungen nicht bloß ein wesentlicher Schritt zur Hebung der rechts- und staatswissenschaftlichen Facultäten geschehen ist, sondern ein wesentlicher Schritt zur Annäherung zwischen österreichischen und deutschen Hochschulen. Gerade an den juristischen Facultäten gab es die heftigsten Gegner einer Annäherung Oesterreichs an Deutschland und die stärksten Vertreter der vormärzlichen Institutionen, welche in den Universitäten nur Abrichtungsanstalten für Beamte erblickten. A. Z.

Wien, im März. Die seit dem Jahre 1848 in dem österreichischen Studienwesen in Angriff genommene Reform mußte bald zu der Wahrnehmung eines fühlbaren Mangels an Lehrkräften in gewissen höheren Fächern führen, dem sich durch allmälige Heranbildung geeigneter Individuen nicht abhelfen ließ. Namentlich galt dieß von der classischen Philologie, einigen Zweigen der Rechtswissenschaft, und dem philosophischen Studium überhaupt. Am schnellsten konnte diesem dringenden Bedürfnisse durch Berufung bedeutender Persönlichkeiten aus dem Auslande abgeholfen werden, und die Anwendung dieses Mittels lag um so näher, als sich in der Studienreform vor allem die Tendenz kund gab, sich den in Deutschland üblichen Systemen möglichst anzuschließen. Wenn dieses Heranziehen ausländischer Lehrkräfte auf das dringende Bedürfniß beschränkt blieb und die Wahl der Berufung nur Männer von ausgezeichnetem wissenschaftlichen Verdienste traf, so war dagegen im Grunde nichts einzuwenden, und kein Opfer durfte zu groß erscheinen, um Zierden der deutschen Universitäten an österreichische Hochschulen zu verpflanzen. War auch der Eindruck mancher Berufung auf viele, die sich dadurch persönlich berührt fanden, ein schmerzlicher, so hatte man in Oesterreich seit jeher zu viel Achtung vor wissenschaftlichen Größen des Auslandes, um den solchen Berufungen widerstrebenden Gefühlen Rechnung zu tragen. Das Princip der Berufung hat unseres Wissens keine irgend nennenswerthen Gegner, desto abweichender sind jedoch die Ansichten über die nothwendige Ausdehnung dieses Mittels und die Wahl der Berufenen. Wir halten uns nicht für competent, über die Frage abzusprechen, ob durch die bisherigen Berufungen dem Bedürfnisse Genüge geschehen und inwieweit rücksichtlich der berufenen Persönlichkeiten die Wahl eine durchaus glückliche gewesen. Statt eines Urtheils mögen hier die Namen der bis jetzt auf österreichische Hochschulen berufenen Ausländer zusammengestellt werden, um ein selbstredendes Zeugniß von der Umsicht der Studienleitung und der wissenschaftlichen Geltung der Berufenen abzugeben. — Für das Fach der Philosophie berief man Lott nach Wien, Ahrens nach Graz; für Philologie und Litteratur Jülg nach Krakau, Curtius, Schleicher und Bippart nach Prag; Bonitz, Grysar, Hahn und v. Redwitz nach Wien; für Geschichte Höfler nach Prag, Aschbach nach Wien; für römisches und canonisches Recht Schwanert, Chambon, Kastel und Schulte nach Prag, v. Moy nach Innsbruck, Esmarch nach Krakau, Massen nach Pesth, Arndts nach Wien; für deutsche Reichs- und Rechtsgeschichte Phillips nach Wien; für Nationalökonomie Mischler nach Prag, Stein nach Wien; für Physiologie Brücke nach Wien. — Andere Berufungen sollen dem Vernehmen nach in nächster Aussicht stehen. Wenn die Zahl der Berufenen von dem Streben der obersten Studienbehörde, die Hochschulen Oesterreichs mit glänzenden Namen zu schmücken, unläugbares Zeugniß gibt, so wäre es ein Irrthum, daraus einen ungünstigen Schluß

auf deren Geringschätzung des Werthes der einheimischen Lehrkräfte zu ziehen. Sind auch nicht alle Universitätsprofessoren in Oesterreich gefeierte Schriftsteller, so besitzen sie mit wenig Ausnahmen jene ausgezeichnete Lehrgabe, worauf es bei der Weckung des wissenschaftlichen Geistes in der Jugend mehr ankommt, als auf schriftstellerische Leistungen, wiewol es auch an diesen von Seite der „unberufenen" Professoren nicht fehlt und man eben kein „forcirter Bewunderer österreichischer Litteraturzustände" zu sein braucht, um der Verunglimpfung würdiger Männer, die ihr Leben dem Dienste der Wissenschaft redlich gewidmet, mit Ernst entgegenzutreten. Selbst ein Vergleich aus dem Collegienbesuche würde nicht zum Nachtheile der älteren einheimischen Professoren ausfallen, denn wir haben in Vorlesungen dieser geschmähten „Epigonen" ein Auditorium von zweihundert Köpfen versammelt gesehen, welches nicht durch Namenlesen gepreßt worden war, während dem Collegienbesuche eines berühmten Berufenen durch positive Anordnungen nachgeholfen werden mußte. Die schriftstellerischen Leistungen Haimberger's, Haimerl's, Hye's, Leopold Neumann's, Pachmann's, Springer's u. a. finden im Auslande in vollem Maße die Anerkennung, welche ihnen hierlands von einer gewissen Seite nur mit Widerstreben zugestanden wird. — Uns scheint es mit nichten befremdend, daß Notabilitäten, wie Phillips, Arndts u. a., ihre Stellungen nur unter äußerst vortheilhaften Bedingungen aufgeben, Niemand mißgönnt ihnen die beim Uebertritte ausnahmsweise zugesicherten Begünstigungen, sie sind eine der Wissenschaft dargebrachte Huldigung, nur möge man sie nicht zugleich als eine Geringschätzung der einheimischen, um Schule und Wissenschaft hoch verdienter Lehrer erklären, und wenn sich diese durch wissenschaftliche Leistungen zu der Höhe der Berufenen emporheben, möge man ihren Ansprüchen auf gleiche Achtung und Behandlung gerecht werden. — Würde sich einmal die Ueberzeugung festsetzen, daß die Verdienste der Einheimischen schwerer zur Geltung gelangen und nur bestimmte wissenschaftliche Richtungen Anerkennung finden, so müßte dieß unter den Lehrern und Lehramtscandidaten allgemeine Entmuthigung und zuletzt den Verfall der Wissenschaft zur Folge haben. Will man daher ernstlich einen Aufschwung der Wissenschaft durch Annäherung an Deutschland, will man „die lebendige Durchdringung und Versöhnung der geschichtlichen Gedankenwelt", so möge es vor allem genug sein des banalen Geschreies über die österreichischen Universitäten als „bloße Abrichtungsanstalten für Beamte" (was sie im Sinne ihrer Gegner niemals waren) und über die „Mittelmäßigkeit, Unwissenheit und ordinäre Weltanschauung", womit die Jünger einer exclusiven Richtung in widriger Selbstüberhebung die achtbarsten Männer des älteren Systems kennzeichnen und die vaterländische Wissenschaft der Mißachtung des Auslandes preisgeben, bevor sie selbst noch etwas Nennenswerthes zu ihrer Ehrenrettung geleistet haben. A. Z.

Schweiz. Zürich. [Auszug aus dem Bundesgesetz betreffend die Errichtung einer eidgenössischen polytechnischen Schule. (Vom 7. Hornung 1854.)]

I. Allgemeine Bestimmungen.

Art. 1. Es wird eine eidgenössische polytechnische Schule in Zürich errichtet.

Art. 2. Die Aufgabe der polytechnischen Schule besteht darin:

1. Techniker für den Hochbau,
2. Techniker für den Straßen-, Eisenbahn-, Wasser- und Brückenbau,
3. Techniker für die industrielle Mechanik,
4. Techniker für die industrielle Chemie,
5. Fachmänner für die Forstwirthschaft,

unter steter Berücksichtigung der besondern Bedürfnisse der Schweiz, theoretisch und so weit thunlich praktisch auszubilden.

Es ſollen mit der polytechniſchen Schule philoſophiſche und ſtaatswirthſchaftliche Lehrfächer verbunden werden, ſo weit ſie als Hülfswiſſenſchaften für höhere techniſche Ausbildung Anwendung finden, wie namentlich die neuern Sprachen, Mathematik, Naturwiſſenſchaften, politiſche und Kunſtgeſchichte, ſchweizeriſches Staatsrecht und Nationalökonomie.

Die polytechniſche Schule kann auch zur Ausbildung von Lehrern für techniſche Lehranſtalten benutzt werden.

Art. 3. An der polytechniſchen Schule beginnt der Unterricht mit der Stufe, bis auf welche die Schüler der meiſten cantonalen und ſtädtiſchen Induſtrie- und Gewerbſchulen gefördert werden.

Art. 4. An der Anſtalt beſteht Lehrfreiheit.

Der Unterricht wird nach freier Wahl der angeſtellten Lehrer in der deutſchen, franzöſiſchen oder italieniſchen Sprache ertheilt.

Art. 5. Die jährlichen Geſammtausgaben der Anſtalt für die Eidgenoſſenſchaft dürfen die Summe von 150,000 Fr. nicht überſteigen.

II. Von den Studirenden.

Art. 7. Das Reglement wird die Bedingungen, welche erfüllt werden müſſen, um in die polytechniſche Schule aufgenommen werden zu können, ſo wie die obligatoriſchen Unterrichtsfächer an derſelben feſtſetzen. Der Beſuch der Vorleſungen über die andern wiſſenſchaftlichen Fächer ſteht gegen Bezahlung der durch das Reglement zu beſtimmenden Gebühren jedem frei, der ein genügendes Sittenzeugniß vorweiſt.

III. Von der Lehrerſchaft.

Art. 13. Die Profeſſoren beziehen in der Regel eine fixe Beſoldung. Es kann jedoch der Titel eines Profeſſors auch ohne gleichzeitige Ausſetzung eines Gehaltes verliehen werden.

Art. 14. Die Erlaubniß, über einzelne Zweige der Wiſſenſchaft Vorleſungen zu halten, kann auch denjenigen ertheilt werden, die durch ſchriftliche Arbeiten oder Vorträge über die betreffenden Materien oder durch eine beſondere Prüfung hinlängliche Beweiſe ihrer Befähigung gegeben haben. Dieſe Glieder der Lehrerſchaft haben den Titel „Privatdocenten“.

Die Privatdocenten beziehen keine fixe Beſoldung; es können aber denjenigen unter ihnen, welche durch ihre Vorträge eine beſtehende Lücke auszufüllen oder auch, abgeſehen davon, ſich durch ausgezeichnete Leiſtungen eine anſehnliche Wirkſamkeit an der Anſtalt zu begründen vermögen, Gratificationen verabreicht werden.

Art. 15. Die Profeſſoren werden in der Regel auf eine Amtsdauer von zehn Jahren ernennt.

Ausnahmsweiſe kann eine Berufung auf Lebenszeit ſtattfinden.

IV. Von dem Bundesrathe, als Oberbehörde der eidgenöſſiſchen polytechniſchen Schule, und dem Schulrathe.

Art. 18. Der Bundesrath ſteht der Anſtalt als oberſte leitende und vollziehende Behörde vor.

Art. 19. Unter dem Bundesrathe ſteht zur unmittelbaren Leitung und Ueberwachung der Anſtalt ein Schulrath.

Art. 20. Der Schulrath beſteht aus einem Präſidenten und vier Mitgliedern. Für die letztern werden überdieß drei Erſatzmänner aufgeſtellt.

Der Schulrath wird ſammt den Erſatzmännern vom Bundesrathe aus allen Schweizbürgern, die bei den Wahlen in den Nationalrath ſtimmberechtigt ſind, gewählt. Unter den Mitgliedern dürfen nicht zwei oder mehr Bürger desſelben Cantons ſich befinden.

Art. 28. Der Bundesrath wird jeweilen, bevor er über wichtige, die Anstalt betreffende Gegenstände Beschlüsse faßt, ein Gutachten des Schulrathes, der letztere bevor er wichtigere, bleibende Anordnungen über den Gang des Unterrichtes und die Disciplin an der Anstalt trifft, ein Gutachten der Lehrerschaft, beziehungsweise einer Abtheilung derselben einholen.

Art. 29. Der Bundesrath erläßt auf den Vorschlag des Schulrathes die Reglemente wichtigern Inhalts, welche zur Vollziehung der die Anstalt betreffenden Bundesgesetze und Beschlüsse der Bundesversammlung erforderlich sind.

Art. 30. Die Ernennung der Professoren, die Bestimmung des ihnen auszusetzenden Gehaltes und die Entscheidung über die der Lehrerschaft zu verabreichenden Gratificationen stehen, auf Bericht und Antrag des Schulrathes, dem Bundesrathe zu.

Es kann Niemand, über welchen der Schulrath nicht sein Gutachten abgegeben hat, vom Bundesrathe zum Professor ernannt werden.

V. Von dem Sitze der eidgenössischen polytechnischen Schule.

Art. 40. Dem Canton, beziehungsweise der Stadt Zürich, liegt ob:

1. die ihnen gehörenden wissenschaftlichen Sammlungen der eidgenössischen Anstalt zu freier Benutzung unentgeltlich zur Verfügung zu stellen;
2. so viel an ihnen liegt, darauf hinzuwirken, daß auch die im Eigenthume von Corporationen befindlichen wissenschaftlichen Sammlungen von der eidgenössischen Anstalt ungehindert benutzt werden können;
3. einen botanischen Garten, der von dem Bundesrathe als genügend anerkannt ist, der eidgenössischen Anstalt unentgeltlich anzuweisen;
4. die ihnen zugehörigen Waldungen behufs forstwirthschaftlich-praktischer Studien unentgeltlich benutzen zu lassen und, so viel an ihnen liegt, darauf hinzuwirken, daß auch die im Eigenthum von Corporationen befindlichen Waldungen zu gleichem Zwecke der Anstalt geöffnet werden;
5. im Einverändniß mit dem Bundesrathe die erforderlichen Gebäulichkeiten unentgeltlich zur Verfügung zu stellen, gehörig einzurichten und zu unterhalten;
6. dafür zu sorgen, daß die für körperliche Uebungen erforderlichen Localitäten der Anstalt ohne Entschädigung offen stehen;
7. dem Bunde einen jährlichen Beitrag von 16,000 Fr. an die Ausgaben der Anstalt zu leisten.

Art. 42. Die Studirenden haben keinen privilegirten Gerichtsstand.

Die besondern, für die Studirenden zu erlassenden Disciplinarvorschriften gehen von den Behörden der Anstalt aus, und ihre Uebertretung wird auch ausschließlich von diesen Behörden bestraft.

Bern, 6. Febr. [Lehrer für das eidgenössische Polytechnicum.] Für das eidgenössische Polytechnicum hat der Bundesrath folgende Wahlen getroffen: Ingenieurwissenschaft: Carl Culmann aus Bayern und Joh. Wild aus Zürich. Ersterer ist bekannt durch Schriften über die verschiedenen Brückensysteme, und ward längere Zeit von der bayerischen Regierung für Kunstbauten und Eisenbahnen, z. E. Straubing-Passau, beschäftigt. Wild hat sich unter anderm durch seine Triangulation des Cantons Zürich für die eidgenössische Karte bekannt gemacht. Forstwissenschaft: Elias Landolt aus dem Canton Zürich; Chemie: Ch. Städeler von Hannover und Dr. Bolley von Heidelberg. Ersterer wurde von Göttingen, wo er seit 1850 die zweite Abtheilung des Universitätslaboratoriums unter großer Frequenz der Practicanten leitete, 1853 an die Universität Zürich berufen, ward Assessor und correspondirendes Mitglied der königl. Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen, und hat erst neulich einen Ruf nach Jena

abgelehnt. Dr. Bolley, der Verfaſſer des „Handbuches der techniſch-chemiſchen Unterſuchungen“ und Redacteur einer gewerblichen Zeitſchrift, wirkt ſeit einer Reihe von Jahren an der Cantonsſchule in Aarau und wurde vom Bundesrath als Repräſentant der ſchweizeriſchen Induſtriellen an die Weltausſtellung in London geſchickt. Botanik: Oswald Heer von Glarus und Dr. Nägeli, derzeit Profeſſor an der Univerſität Freiburg (hat viel mit dem Mikroſcop gearbeitet). Mathematiſche Fächer: Theoretiſche Mathematik: Raabe in Zürich; Geometrie: W. H. Deſchwanden aus Unterwalden, derzeit Rector der Induſtrieſchule in Zürich. Engliche Sprache und Litteratur: Behn-Eſchenburg aus Stralſund. Schweizergeſchichte: Euſebius Gaullieur, der 1832 wegen Betheiligung an der Revolution aus Neuenburg verbannt, ſpäter in Lauſanne und Genf verſchiedene politiſche Journale redigirte, manchen litterariſchen Artikel (z. B. über Madame de Charrière) in die »Revue des deux mondes« und in die »Bibliothèque universelle de Genève« lieferte, auch im Verein mit dem aus Kaſſel verbannten Dr. Gräfe jetzt in Genf eine elegante Compilation, »la Suisse pittoresque«, herausgibt. Kunſtgeſchichte und Archäologie: J. Burkhardt aus Baſel, Herausgeber von Kugler's Kunſtgeſchichte, Verfaſſer des „Leben Conſtantins des Großen“ und eines künſtleriſchen Reiſehandbuches in Italien. Nationalökonomie und Statiſtik: A. E. Cherbuliez, war ehemals Profeſſor an der Akademie ſeiner Vaterſtadt Genf und ſchrieb Ausgezeichnetes gegen den Socialismus, z. B. »Riche et pauvre«. Staatsrecht, vorzüglich ſchweizeriſches: Dr. Rüttimann in Zürich. Modelliren: L. Kaiſer von Zug. Landſchaftszeichnen: Landſchaftsmaler Ulrich in Zürich. Figurenzeichnen: Kupferſtecher J. C. Werdmüller in Zürich. — Im Ganzen ſehr gute Wahlen, denn ſind auch unter den Profeſſoren einige „geſchickte Leute“, ſo hat doch die Flüchtlingsſympathie dießmal viel weniger Einfluß gehabt, als man befürchten konnte.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circulare der K. Regierung zu Frankfurt a. d. O. betreffend die Regulative vom 1. bis 3. October 1854.

Mit unſerer Circularverfügung vom 15. November c. (562. November 1854.) haben wir den Herren Superintendenten und Schulinſpectoren die drei von des Herrn Miniſters v. Raumer Excellenz erlaſſenen Regulative vom 1., 2. und 3. October d. J., den evangeliſchen Seminar-, den Präparanden- und den Elementarſchulunterricht betreffend, zur vorläufigen Kenntnißnahme zugehen laſſen. Sie werden in dieſen Verordnungen die Grundſätze wiedergefunden haben, welche für die Geſtaltung des Volksſchulunterrichts und die Leitung der Lehrerthätigkeit in Ihren Ephorieen ſchon ſeit längerer Zeit maßgebend ſind und in unſeren Elementarſchulen faſt durchgängig zur Anwendung kommen. Die in allen Lehrerconferenzen der beiden letzten Jahre ſtattgefundene Beſprechung des Einrichtungs- und Lehrplans für Dorfſchulen von Goltzſch hat noch beſondere Veranlaſſung gegeben, die leitenden Geſichtspuncte, von welchen die Behandlung der Aufgaben der Elementarſchule ausgehen muß und das folgerichtige Verfahren der Lehrer in deren Ausführung ſchärfer in das Auge zu faſſen und vollſtändiger mit denſelben in Uebereinſtimmung zu bringen. Die gewonnenen oder doch erſtrebten Reſultate werden in den Grundzügen, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule, ihre Beſtätigung

zum Theil ihre Berichtigung finden. Ueber die denſelben zum Grunde liegende Abſicht, kann kein Zweifel obwalten. Diejenige Richtung, welcher ſie Seite 4 entgegentreten iſt auf dem Boden der Elementarſchule in unſeren Gegenden kaum jemals einheimiſch geworden und hat ſich, wo ſie eingedrungen iſt, dem praktiſchen Bedürfniß gegenüber nicht lange behaupten können; nur als theoretiſche Anſicht mochte ſie den Lehrern, die ſich mit ihr zu ſchaffen machten, ihre eigentliche Aufgabe verdunkeln und das rechte Ziel verrücken. Aber auch unter den Lehrern wird es nur noch wenige geben, welche den Gedanken einer allgemein menſchlichen Bildung durch formelle Entwickelung der Geiſtesvermögen an abſtractem Inhalt feſthalten oder gar praktiſch verfolgen. Dagegen wird die poſitive Seite der Grundzüge, der wahre Zweck und die eigentliche Aufgabe der Volksſchule von Vielen, die an ihr arbeiten, noch immer nicht klar genug erkannt und lebendig genug erfaßt, noch weniger überall in entſprechender Thätigkeit verwirklicht. Sie werden es daher mit Dank anerkennen, daß in den Regulativen die für die Behandlung des Volksſchulunterrichts allein gültigen Principien deutlich und faßlich ausgeſprochen und von höchſter Stelle her als bindende Richtſchnur hingeſtellt ſind. Wir dürfen es unterlaſſen, Sie auf dieſe Principien noch näher aufmerkſam zu machen. Das Anerkenntniß, daß das Chriſtenthum den Menſchen allein wahrhaft bildet, daß dieſe Bildung durch die Aneignung des Inhaltes der göttlichen, in der heiligen Schrift uns gegebenen Offenbarung bedingt iſt, daß dieſer die Grundlage des Unterrichts und der Erziehung der Jugend eines chriſtlichen Volks ſein muß, daß Unterricht und Erziehung ſich anſchließen müſſen an die geſchichtlichen Factoren und wirklichen Zuſtände des Volkslebens, daß die Schule den Zuſammenhang mit der Kirche, dem Staat, der Gemeinde und Familie nie aufgeben, ſondern erhalten und pflegen muß, das Anerkenntniß dieſer Wahrheiten dürfen wir nicht allein bei Ihnen, ſondern im Allgemeinen bei dem evangeliſchen Lehrerſtande Ihrer Ephorieen vorausſetzen. Wenn die Grundzüge auf eine richtige Auswahl und feſte Begrenzung des Unterrichtsſtoffes ein großes Gewicht legen, ſo wird Ihnen nicht entgehen, wie viel darauf ankommt, daß der weſentliche Unterrichtszweck nicht zu Gunſten des minder Weſentlichen oder ganz Entbehrlichen vernachläſſigt, daß namentlich dem Unterricht im Chriſtenthum ſein volles Recht und Maaß zu Theil werde, daß überhaupt nicht ſubjective Willkür in der Wahl der Unterrichtsgegenſtände und der Ausdehnung des Unterrichtsgebietes Platz greife, ſondern die Grenzen desſelben allein durch die Aufgabe der Elementarſchule im Ganzen und durch das örtliche Bedürfniß insbeſondere beſtimmt werden. Die Grundſätze der Vereinfachung, Zuſammenfaſſung, richtigen Verbindung und Abſtufung des Unterrichts in der Volksſchule haben zwar in der neueren Zeit je länger je mehr Anerkennung gefunden, werden aber nur da gehörig beachtet und zur Anwendung gebracht, wo Schulaufſeher und Lehrer das Weſentliche von dem Unweſentlichen ſcharf zu unterſcheiden und zwiſchen Beiden die Grenze zu ziehen wiſſen. In dieſer Beziehung geben die Grundzüge dankenswerthe Fingerzeige, deren genaue Beachtung wir allen Schulaufſehern und Lehrern zur Pflicht machen. Hinſichtlich des Religionsunterrichts iſt dieſes bereits durch den Erlaß des Evangeliſchen Oberkirchenrathes an die Königl. Conſiſtorien vom 8. November v. J. geſchehen, auf den wir mit Nachdruck hinweiſen. Wenn Sie bisher ſelten Veranlaſſung gehabt haben, in den Lehrplänen Ihrer Elementarſchulen eine Ueberſchreitung des richtigen Maaßes zu tadeln oder die Lehrer von dem Streben nach einer Bereicherung ihres Wiſſens in falſchen, ihrem Beruf nicht entſprechenden Richtungen zurückzuhalten, ſo werden Sie doch nicht verkennen, daß es wohl an der Zeit ſei, ſolchen Gefahren vorzubeugen und dazu die Winke, welche die Regulative geben, dankbar benutzen. Auf der anderen

Seite aber werden Sie dem Irrthum begegnen, als ob durch die Festhaltung der vorgeschriebenen Auswahl des Unterrichtsstoffes und die Beobachtung des gegebenen Maaßes schon der Aufgabe der Elementarschule Genüge geleistet werde. Auswahl und Maaß sind vielmehr selbst bedingt durch den sittlichen Zweck der Schule, auf welchen die Regulative in demselben Sinne hinweisen, wie dieß in der bekannten Schrift von Goltzsch geschehen ist. Um ihn kurz zu bezeichnen: Was vor Allem erstrebt werden muß, ist die sittliche Organisation der Schule aus dem Geiste des lebendigen Christenthums, auf dem Grunde des evangelischen Glaubens, im Zusammenhange mit dem wirklichen Leben in Familie, Staat und Kirche Als eine sittliche Ordnung und Gemeinschaft, als die erweiterte Familie, als die Kindergemeinde, als eine Pflanzstätte frommer und vaterländischer Gesinnung in ihrer Unterweisung und Zucht, als ein verjüngtes Abbild des Reiches Gottes soll die Schule sich darstellen und der Lehrer dahin trachten, daß in dem Schulleben der christliche Geist Alles durchdringe, der evangelische Charakter sich bestimmt darin ausprage, jede Einrichtung und Thätigkeit dem einen Zweck untergeordnet sei und diene, an das wirkliche Leben sich anschließe und den berechtigten Forderungen desselben entspreche, der bewegende Mittelpunct, die Seele des Ganzen aber die im evangelischen Glauben und in der christlichen Liebe wurzelnde, mit dem Hause, dem Staate und der Kirche im innigsten Zusammenhange stehende Persönlichkeit des Lehrers werde. Die Schule soll ein dienendes Glied an dem Leibe der Christenheit, der Lehrer ein lebendiges Organ des Geistes Christi werden. Wie von diesem Princip aus auch der Unterricht sich gestalte, das kann durch allgemeine Vorschriften nicht für alle Fälle bestimmt, sondern muß durch die Erfahrung erprobt werden. Die Regulative weisen auf Erfahrungen hin, welche aus der Bewegung auf dem Gebiete der Unterrichtswissenschaft und aus den geschichtlichen Erlebnissen unserer Zeit hervorgegangen und zu einem bestimmten Ergebniß gediehen sind; sie verstatten zugleich der individuellen Lehrfreiheit, soweit sie berechtigt ist oder autorisirt wird, hinlänglichen Raum und leisten dadurch Bürgschaft für die Absicht, den wesentlichen Fortschritt in der Volksbildung nicht zu hemmen, sondern zu fördern. Wir geben den Herren Superintendenten und Schulinspectoren auf, in den regelmäßigen Lehrerconferenzen die Regulative zum Gegenstande eingehender Besprechung zu machen, sie den Lehrern zu vollem Verständniß zu bringen, sie ihnen zur Richtschnur zu geben und ihnen dazu behülflich zu sein, daß sie in dem Sinne und Geiste derselben verfahren. Um für diesen Zweck zu übereinstimmenden Ansichten und einem gleichmäßigen Verhalten zu gelangen, wird es rathsam sein, daß Sie sich mit den geistlichen Ortsschulaufsehern in besonderen Conferenzen darüber verständigen. Ueber die maaßgebenden Principien und Normen wird Ihnen insbesondere das Regulativ vom 1. October d. J., den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien betreffend, volles Licht geben. Die Ausführung der Vorschriften des Regulativs vom 2. October d. J., die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden betreffend, behalten wir anderweitigen Verfügungen vor.

Das Regulativ vom 3. October d. J.: »Grundzüge ꝛc.« übersenden wir Ihnen besonders abgedruckt.

Wir geben Ihnen dabei auf, die Lehrpläne zunächst der einclassigen und der mit derselben auf beinahe gleicher Stufe stehenden Elementarschulen Ihrer Inspection einer sorgfältigen Revision zu unterwerfen und sie mit den Grundzügen, wo sie von denselben wesentlich abweichen sollten, in Uebereinstimmung zu setzen, oder wo das Bedürfniß dazu vorhanden ist, nach denselben im Einverständniß mit dem Ortsschulaufseher einen neuen Lehrplan zu entwerfen.

Welche Veränderungen in den bisherigen Lehrplänen dadurch herbeigeführt worden ſind, das werden Sie uns in Ihren nächſten Schulreviſionsberichten und mit denſelben zugleich die neu entworfenen Lehrpläne einreichen.

Wo die Grenzen des in den Grundzügen angegebenen Unterrichtsgebietes überſchritten werden, da iſt entweder ſofort in die vorgeſchriebene Bahn einzulenken und die Breite in die Tiefe zurückzuführen, oder, falls für die weitere Ausdehnung des Unterrichts in den verſtatteten Grenzen wichtige Motive vorhanden ſind, darüber an uns zu berichten und unſere Genehmigung einzuholen.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß Sie bei Ihren Schulreviſionen die in den Grundzügen ꝛc. aufgeſtellten Normen als Maaßſtab zur Vergleichung und Prüfung der wahrgenommenen Leiſtungen der Lehrer und Zuſtände der Schulen benutzen und in Ihren ſpeciellen Anweiſungen für einzelne Theile des Unterrichts, wie bei Ihrer Berichterſtattung an uns darauf Bezug nehmen werden.

Frankfurt a. d. O., den 3. December 1854.

Königliche Regierung.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

Monsieur le recteur, l'exacte observation des règlements d'études qui, depuis deux ans, ont renouvelé les méthodes de l'enseignement secondaire, est désormais remise à vos soins. C'est une des parties les plus importantes de la mission que le gouvernement de l'empereur vous a confiée. Pour faciliter l'accomplissement de cette tâche délicate, j'ai voulu tracer dans une instruction générale toutes les prescriptions qui peuvent assurer les succès des nouveaux programmes. Le temps qui s'est écoulé depuis leur promulgation a permis de poser et de résoudre la plupart des objections qu'ils peuvent soulever. Le moment est venu de fixer le sens et d'éclairer la pratique des différentes parties de l'enseignement des lycées.

Je me propose de résumer, sous une forme méthodique et précise, d'une part, les avis particuliers que l'administration de l'instruction publique a déjà donnés sur les points essentiels de l'arrêté du 30 août 1852*; de l'autre, les conseils si précieux que les professeurs de toutes les classes, depuis le maître élémentaire jusqu'au professeur de mathématiques spéciales, ont reçus de l'expérience consommée et de la haute raison de MM. les inspecteurs généraux.

Après avoir pris une large part à la préparation des programmes d'études, l'inspection générale a été chargée d'en surveiller l'exécution et d'en faire pour ainsi dire le commentaire verbal devant chacun des professeurs qui devaient les appliquer. Dépositaires fidèles de la pensée de l'administration supérieure, dont ils avaient pu se pénétrer dans nos fréquentes conférences, MM. les inspecteurs généraux, par leur intervention personnelle, ont, dès le début de l'avant-dernière année classique, rectifié les erreurs et empêché les déviations: en assignant à chacune des parties de l'enseignement sa place, ses limites et son caractère, ils n'ont pas peu contribué au succès du nouveau régime scolaire des

* Vergl. Pädag. Revue 1853, XXXV., S. 52 ff.

lycées. C'est à l'aide de leurs notes et de leurs souvenirs que j'ai rédigé la présente instruction générale. Il faut, en conservant la trace de ces utiles leçons, montrer une fois de plus qu'au milieu de la société régénérée, l'Université impériale saura atteindre le but nouveau qui lui a été assigné, et que, si elle a promis aux familles de préparer leurs enfants pour les carrières diverses de la vie, elle est en mesure, par la fermeté de sa discipline et par la perfection de ses méthodes, de tenir toutes ses promesses.

L'Université a même des vues plus hautes; elle se propose de faire des hommes, et elle veut les former, non-seulement par un système d'enseignement approprié aux besoins de notre époque, mais encore par l'éducation, dont l'instruction proprement dite n'est qu'une des parties.

La nature de l'homme se composant d'un corps et d'un esprit, et l'esprit d'une volonté et d'une intelligence, l'éducation a trois parties distinctes, mais inséparables dans un plan d'études bien entendu: l'instruction, qui s'applique à l'intelligence; l'éducation, qui se dit proprement de la culture de la volonté; enfin le soin du corps, en vue des deux premiers objets, et parce que la santé du corps est nécessaire à celle de l'esprit.

Ces trois grands objets, l'administration de l'instruction publique les embrasse également dans sa sollicitude; elle y a pourvu, pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, par un ensemble de mesures dont il importe de faire bien comprendre la portée et de diriger l'application.

Enseignement religieux. — N'oublions jamais que le fond de l'enseignement secondaire est la culture morale et intellectuelle de la jeunesse, et que la première place appartient à la culture morale; car le but par excellence de la vie est de faire le bien.

»Le soin de l'âme«, dit l'illustre abbé Fleury, »est le plus pressant, et il importe plus de bien conduire la volonté que d'étendre les connaissances. La première étude doit donc être celle de la vertu. Tous les hommes ne sont pas obligés d'avoir de l'esprit, d'être savants ou habiles dans les affaires, de réussir dans quelques professions; mais il n'y a personne, de quelque sexe et de quelque condition que ce soit, qui ne soit obligé à bien vivre. Tous les autres biens sont inutiles sans celui-ci, puisqu'il en montre l'usage; on n'en a jamais assez, et la plupart des gens en ont si peu, que l'on voit bien la difficulté de l'acquérir. On ne peut donc y travailler de trop bonne heure, et il ne faut pas croire qu'il faille différer la morale jusqu'à la fin des études, et n'y donner qu'un peu de temps, pour passer ensuite à une autre étude. Il faut la commencer dès le berceau, du moins dès que l'on vous met un enfant entre les mains, et la continuer tant qu'il est sous votre conduite; encore n'avez-vous rien fait, s'il ne sort d'avec vous résolu de s'y appliquer toute sa vie« *.

Un soin d'un ordre si élevé appartient principalement à la religion; c'est à elle qu'il est réservé d'établir dès l'enfance dans notre âme, en nous faisant connaître les dogmes du christianisme, les véritables fondements de la morale, de nous apprendre à distinguer le bien du mal, de nous enseigner à bien vivre.

Dans les lycées, l'instruction religieuse tient maintenant le rang et la place qui lui sont dûs, et la société ne saurait trop attendre d'un tel enseignement.

---

* *Du Choix des études.*

donné sous la direction et la surveillance des évêques, par des ecclésiastiques instruits, pleins de zèle et animés d'une affection paternelle pour la jeunesse.

Jusqu'à ces derniers temps, cet enseignement ne faisait point partie intégrante du plan d'études, et les élèves internes y étaient seuls admis; aucun encouragement régulier, aucune récompense solennelle ne venaient le soutenir et l'animer.

L'arrêté du 29 août 1852 * a donné à l'enseignement religieux des développements nécessaires. Préparé par les soins des vénérables prélats qui siégent au conseil impérial de l'instruction publique, ce règlement a obtenu l'assentiment unanime du conseil, et il doit porter les plus heureux fruits, si, comme on ne peut en douter, tous les maîtres de la jeunesse s'empressent de concourir à l'exécution des mesures qu'il prescrit.

Les parents des élèves externes doivent être invités chaque année à faire connaître s'ils désirent que leurs enfants prennent part à l'instruction religieuse; la même invitation est faite aux maîtres de pension comme représentants des familles dont les enfants leur sont confiés. L'administration accueillera toujours avec empressement les élèves externes qui auront répondu à son appel.

En ordonnant que les élèves de la section des lettres et ceux de la section des sciences reçussent en commun l'instruction religieuse, nous n'avons point entendu que les élèves des diverses classes de ces deux sections ne formeraient qu'une seule division; si leur nombre est assez grand pour en exiger plusieurs, des subdivisions seront établies, et chacune d'elles se composera d'élèves de l'une et de l'autre section

Les compositions sur les matières de l'enseignement religieux sont désormais obligatoires; il y a pour chaque division une composition par trimestre: celle du dernier trimestre compte pour trois.

C'est à NN. SS. les évêques qu'est exclusivement réservé le droit de dresser le programme de l'instruction religieuse. MM. les aumôniers doivent se conformer avec l'exactitude la plus scrupuleuse à la direction qu'ils reçoivent de l'autorité diocésaine.

L'aumônier assistera habituellement aux prières du soir et du matin; le proviseur et le censeur s'y rendront le plus souvent qu'il leur sera possible; les prières de la classe, celles des repas, la récitation des versets de l'Écriture sainte, devront toujours être faites avec attention et recueillement.

Mais le zèle le plus dévoué, les instructions les plus fréquentes resteraient sans résultats, s'ils n'étaient constamment soutenus, soit par des conseils et des préceptes pratiques appliqués aux circonstances, soit surtout par des exemples, qui sont, pour la jeunesse, les plus fortes et les plus profitables des leçons.

Aussi tous les fonctionnaires, sans exception, ne doivent-ils rien négliger pour que les nouvelles dispositions relatives à cet enseignement soient fidèlement exécutées. Il faut qu'on sente qu'ils attachent au succès des leçons d'instruction religieuse toute l'importance qui leur appartient.

Nos efforts assidus tendront non-seulement à donner aux enfants une connaissance de la religion aussi solide, aussi exacte, aussi complète que le comporte leur âge, mais encore à leur faire contracter de bonne heure et d'une manière

---

* Vergl. Pädag. Revue 1853. XXXV., S. 51 f.

durable les habitudes qu'elle commande, et à les pénétrer profondément de tous les sentiments qu'elle inspire.

Ce que nous disons de la partie catholique des élèves des lycées s'applique aux enfants qui appartiennent aux autres cultes reconnus par les lois du pays: ils ont droit à la même vigilance, aux mêmes conseils, sous l'autorité des consistoires de leurs cultes respectifs.

Maîtres répétiteurs — Comme les leçons et les exemples tirent leur principale force de l'autorité morale des personnes qui les donnent, on s'est appliqué avec un soin particulier à relever la condition des maîtres qui sont le plus souvent et le plus immédiatement en rapport avec les élèves.

Le décret du 17 août 1853, en substituant aux maîtres d'étude des maîtres répétiteurs, a introduit, dans le corps enseignant, une amélioration qui a été accueillie par les marques non équivoques de la reconnaissance des familles.

Placés en quelque sorte en dehors de l'enseignement, les maîtres d'étude n'obtenaient peut-être pas des élèves toute la considération personnelle qui leur était nésessaire; chargés aujourd'hui d'un rôle plus important, les maîtres répétiteurs emprunteront à l'autorité nouvelle qui leur a été conférée l'influence dont ils ont besoin.

Ils n'oublieront pas que dans le lycée ils sont les auxiliaires indispensables de tous les fonctionnaires au dévouement desquels sont confiés le perfectionnement moral, le progrès intellectuel et le bien-être physique de l'enfance. S'ils sont les agents directs de la discipline et de l'ordre intérieur, l'instruction religieuse, l'enseignement littéraire, l'enseignement scientifique réclament aussi leur aide et leur concours. Surveillants assidus des élèves, ils assistent et se mêlent à leur vie, à leurs travaux, à leurs jeux, et pour que ce commerce de tous les moments n'engendre pas d'un côté la contrainte, de l'autre la méfiance, il importe qu'il soit constamment bienveillant et utile.

La discipline doit, par sa nature, rencontrer des caractères indociles ou insouciants. En les pliant aux exigences de la règle, le maître répétiteur n'aura jamais en vue que l'effet moral de cette coaction. Par là, il se préservera, en toute circonstance, des mouvements d'impatience ou de dépit qui donnent à la répression l'apparence d'une lutte, quelquefois même d'une vengeance. D'ailleurs le plaisir qu'il montrera à distribuer les récompenses et les encouragements fera accepter avec plus de facilité la rigoureuse nécessité des punitions.

C'est surtout pour cette raison qu'il est à désirer que les maîtres répétiteurs soient intimement pénétrés de l'esprit du règlement du 7 avril 1854 sur le régime disciplinaire des lycées. Pour s'y montrer fidèles, ils doivent chercher moins à réprimer les fautes scolaires qu'à les prévenir, et à graver fortement dans les cœurs la loi du devoir, qui est la meilleure sauvegarde de la discipline.

L'ordre sera facile à conserver si l'on en comprend bien toute l'importance. Il consiste dans la régularité sévère des exercices et des mouvements, dans la bonne tenue des élèves; et la vigilance des maîtres répétiteurs doit s'étendre sur tous ces points à la fois.

Le meilleur moyen qu'aient les maîtres répétiteurs de faire observer la discipline, c'est de s'y conformer eux-mêmes avec la plus entière exactitude, et d'en être, en quelque sorte, un modèle parfait. On n'inspire jamais mieux aux autres l'amour du devoir que lorsqu'on s'y montre soi-même dévoué. Dans la patience, dans l'égalité d'humeur, dans les sentiments bienveillants et affectueux

du maître, il y a quelque chose qui touche et gagne les élèves à leur insu et qui finit par passer dans leurs habitudes. Il se forme, de tous ces rapports du maître et des élèves, un esprit de famille qui se répand de proche en proche, et auquel il est difficile d'échapper. Cet esprit s'entretient, se fortifie de toute l'attention donnée aux manières d'être, au langage, au ton des élèves dans leurs rapports avec leurs condisciples ou avec leurs supérieurs.

Tel est le caractère général qui doit marquer toutes les relations des maîtres répétiteurs avec les élèves. Sans exclure la sévérité, il la rendra à la fois plus sûre et plus ferme, tout en faisant naître la confiance.

L'intervention empressée et paternelle des maîtres répétiteurs dans tous les détails du service qui se rapportent au bien-être des élèves, augmentera cette confiance en y mêlant un sentiment de reconnaissance.

C'est ainsi que les maîtres répétiteurs acquerront sur la jeunesse un ascendant durable, et qu'ils se rendront capables de développer les germes de vertu et les principes de morale déposés dans les cœurs par une instruction religieuse bien dirigée. Ils en seconderont la bienfaisante influence, en s'attachant à faire observer dans tous les exercices religieux auxquels ils président, la gravité qui y convient; ils réussiront sûrement en s'y associant de cœur, et en s'y montrant eux-mêmes tels qu'ils désirent y voir leurs élèves.

Pendant les récréations, la vigilance ne doit pas se ralentir: c'est dans la liberté des jeux et des conversations que se trahissent les penchants et le caractère des enfants. C'est là qu'une observation intelligente découvre des symptômes, des tendances, des habitudes qui révèlent le naturel; c'est là qu'un maître habile recueille de précieuses lumières, qu'il s'empresse, dans l'intérêt des élèves, de communiquer à ses chefs.

Par cet ensemble de soins, de conseils, d'exemples et d'observations, les maîtres répétiteurs s'acquitteront de la part qui leur est dévolue dans l'éducation des élèves et rempliront utilement les plus délicats de leurs devoirs.

La seconde partie de leur mission, celle qui concerne le bon emploi du temps et la direction du travail dans les salles d'étude, ne contribuera pas moins aux progrès de la jeunesse et à leur propre considération.

Cette tâche varie selon l'âge des élèves et selon le degré de l'enseignement qui leur est donné: elle demande un tact et un zèle dont le secret est surtout dans l'amour éclairé de la jeunesse et dans le désir ardent de seconder ses efforts.

La règle générale est d'abord de faciliter l'application de chacun en faisant garder à tous un silence profond; c'est ensuite d'empêcher que les difficultés au-dessus de la force des élèves ne les rebutent et ne les découragent, et que leur attention ne se dissipe en changeant capricieusement d'objet.

Un des premiers soins des maîtres répétiteurs est la révision des textes dictés. Il ne saurait y avoir de travail profitable, si la matière même de ce travail n'est pas très-nettement transcrite. En conséquence, tout maître répétiteur, chargé d'une étude, fera tenir successivement par les meilleurs élèves un cahier spécial où seront écrits tous les textes dictés par le professeur, qui les reverra et s'assurera de leur exactitude. Ce cahier-modèle permettra de rectifier, sans perte de temps, les cahiers particuliers des élèves.

Dans chaque salle d'étude, le maître répétiteur s'assurera également que tous les devoirs sont faits en temps utile, et que les leçons ont été apprises. Tous les jours il examinera les devoirs et fera réciter les leçons d'un certain

nombre d'élèves, et mentionnera soigneusement ses observations sur le cahier de correspondance par lequel il se met en relation avec les différents professeurs de l'établissement. Toute espèce de travail doit avoir sa vérification et son contrôle dans la salle d'étude; et nul élève pensionnaire ne doit se présenter en classe sans que le maître répétiteur ait préalablement vérifié si sa tâche quotidienne a été régulièrement accomplie.

Dans la division élémentaire et dans la division de grammaire, il sera souvent utile de rappeler à certains élèves les règles de la grammaire dont ils auront à faire l'application dans leurs devoirs. Au début des études classiques, l'enfant a besoin d'apprendre à travailler et à se servir des livres qui sont pour lui des instruments nouveaux. Un mot dit à propos épargne souvent une perte de temps regrettable.

Dans la section littéraire de la division supérieure, l'assistance du maître répétiteur, sans entrer autant dans le détail minutieux du travail, n'en sera pas moins efficace. Jeter de la lumière et de l'intérêt sur le sujet à traiter, soit en conseillant quelque lecture qui fournirait des éclaircissements historiques, soit en indiquant quelques passages d'auteurs qui se prêteraient à la comparaison ou à l'imitation; signaler les inadvertances ou les négligences qui défigureraient une composition; provoquer des retouches heureuses ou une révision attentive et sévère, sont des moyens par lesquels on peut aider le travail des élèves sans lui ôter le caractère d'une œuvre personnelle.

Par cette coopération utile et discrète, le maître répétiteur fera estimer et honorer ses fonctions. Les élèves sentiront que ce n'est pas seulement un surveillant placé auprès d'eux, mais un guide et un appui. Ils s'habitueront à respecter celui qui leur aplanit les voies de l'étude, et leur respect croîtra lorsqu'ils retrouveront le même fonctionnaire soit dans les répétitions, qui complètent pour eux l'enseignement de la classe, soit dans la classe même, où il peut être appelé à suppléer le professeur. Ils sauront d'ailleurs qu'en dirigeant leurs travaux, ils se prépare lui-même par des travaux d'un ordre supérieur à la carrière du professorat, et ils reconnaîtront que celui qui se montre si appliqué pour son propre compte a droit d'exiger d'eux une sérieuse application.

Dans les salles exclusivement ou principalement affectées aux élèves de la section scientifique, on a l'habitude de réunir, devant un tableau noir, les élèves par groupes de deux ou de trois, pour revoir en commun les matières de l'enseignement, et s'exercer sur les questions qui doivent être étudiées dans l'intervalle d'une classe à l'autre. Cette pratique peut être fructueuse, et le maître répétiteur, tout en prenant les précautions nécessaires au maintien de l'ordre général, ne saurait mieux faire que de s'associer de temps en temps aux exercices des différents groupes, en intervenant à propos pour préciser une question ou pour résoudre une difficulté. Les chefs d'établissement ne manqueront pas de préposer à la direction des exercices de cette catégorie d'élèves, ceux des maîtres répétiteurs qui ont eux-mêmes une vocation spéciale pour l'enseignement des sciences et dont les grades indiquent l'aptitude. Cette vocation sera sans cesse entretenue et développée par les mesures qui ont été prises pour assurer aux maîtres répétiteurs, dans tous les lycées, les moyens de poursuivre leurs propres études et d'arriver aux grades supérieurs aussi bien dans les sciences que dans les lettres. Ainsi, dorénavant, quel que soit le genre d'études auquel les élèves s'appliquent spécialement et le degré de l'enseignement qu'ils reçoi-

sent, ils pourront trouver, dans le maître qui les surveille et les dirige, qui vit avec eux de la vie commune, non-seulement des sympathies et des encouragements, mais des conseils et des secours efficaces.

Comme une partie considérable de l'éducation proprement dite, la culture morale a son fondement dans l'instruction même, les maîtres répétiteurs ne négligeront, non plus que les professeurs, aucune occasion d'emprunter à l'une tout ce qui peut servir à l'autre. Les lettres, l'histoire, la philosophie leur donneront continuellement sujet de montrer aux élèves le mal et le vice, méprisables et haïssables, et toutes les vertus, dignes d'estime et d'amour. Mais il importe d'éviter tout ce qui pourrait en ce genre avoir la moindre apparence d'affectation; l'enseignement moral doit sortir naturellement de la leçon littéraire.

»Il faut«, dit Fleury, »ménager extrêmement les instructions de morale, et les proportionner à l'ouverture d'esprit du disciple et encore plus à la force de on âme; il faut être toujours attentif pour épier les occasions de le faire utilement sans s'arrêter à l'ordre que l'on s'est proposé dans les études. Souvent, à l'occasion d'une faute que votre disciple aura faite, ou d'une réflexion qui viendra de lui-même ou que vous lui ferez faire en lisant une histoire ou un livre d'humanités, vous trouverez lieu de l'instruire de quelque maxime importante ou de le tirer de quelque erreur. Ne perdez pas ces conjonctures si précieuses, quittez tout pour la morale; les occasions de lui enseigner l'histoire ou es humanités reviendront assez; mais il ne reviendra peut-être pas dans une disposition si favorable, et ce que l'on dit ainsi comme hors-d'œuvre et comme sans dessein profite beaucoup plus, pour l'ordinaire, que ce que l'on dit dans une leçon en forme, où l'écolier est sur ses gardes, parce qu'il voit que vous voulez parler de morale. Il ne faut point craindre les digressions qui vont à quelque chose de plus utile que le sujet que l'on s'était proposé« *.

Ces règles morales, que j'abrége à regret, mais dont chaque membre du corps enseignant doit trouver dans son cœur le commentaire et le complément, présideront à tous les exercices de la division élémentaire, de la division de grammaire et de la division supérieure; ce sont elles surtout qui pourront perpétuer le succès du nouveau plan d'études auquel la présente instruction est principalement consacrée. Au milieu de la grande variété d'objets que ce programme embrasse, je ne craindrai pas d'entrer dans quelques considérations trop minutieuses peut-être ou trop techniques en apparence, mais qui n'en sont pas moins d'un haut intérêt. Aucun détail n'est à dédaigner, aucune précaution n'est superflue lorsqu'il s'agit de faire pénétrer la lumière d'une manière plus rapide et plus sûre dans l'intelligence des enfants, et de leur épargner des difficultés qui rendent le travail ingrat et stérile.

Pour l'exposé qui va suivre, je m'attacherai à l'ordre même du programme des études.

1. DIVISION ÉLÉMENTAIRE.

Objet *des classes élémentaires.* — Dans le nouveau plan d'études des lycées, le cours classique proprement dit comprend sept années, depuis la *sixième* jusqu'à

---

* *Choix des études.*

la *logique* inclusivement. Il est précédé par un enseignement élémentaire, destiné à donner aux enfants les notions préliminaires sans lesquelles l'étude des grammaires et des langues manquerait de base. La bonne direction de cet enseignement préparatoire importe donc essentiellement au succès du système entier. Les deux classes élémentaires sont comme le vestibule de l'édifice. Elles doivent s'y adapter parfaitement et en montrer déjà le caractère. Les maîtres qui dirigent ces classes ne sauraient se pénétrer trop soigneusement de l'esprit des changements apportés au programme de cette indispensable et délicate initiation.

Leur institution. — Les classes élémentaires n'ont qu'un objet, la préparation au cours de sixième. L'arrêté du 27 mars 1810 qui les a instituées n'en déterminait pas le nombre : il faisait mention d'une ou de plusieurs classes de ce genre pour les élèves qui ne seraient pas en état de suivre le cours de grammaire. Plus tard le statut du 1 septembre 1821 a reconnu expressément deux classes élémentaires ; mais le tableau de la répartition des études annexé à l'arrêté du 25 août 1840 n'en mentionnait plus qu'une, la *septième*.

Développement excessif de leur enseignement. — C'est dans ce cadre assez vague que l'enseignement élémentaire des lycées, surtout de ceux de Paris, s'était successivement développé, au point de devenir non plus seulement une préparation à la classe de sixième, mais un cours complet de grammaire latine en trois années, dans lequel on faisait entrer prématurément les matières réservées aux classes régulières de grammaire. Dès la *neuvième*, au début, l'étude de la grammaire latine marchait de front avec l'étude de la grammaire française, et ne tardait pas à primer toutes les autres parties du travail ; on expliquait l'*Epitome historiæ sacræ*. En *huitième* on poussait l'étude de la grammaire latine jusqu'à la *méthode*, ou syntaxe des propositions, et l'on expliquait généralement, outre l'*Epitome historiæ sacræ*, soit le *de Viris**, soit l'*Epitome historiæ græcæ*. Enfin en *septième* on achevait la *grammaire latine* et, outre le *de Viris*, on expliquait le *Selectæ* ou les *Fables de Phèdre*. Ainsi, avant d'entrer en *sixième*, la première des trois classes spécialement consacrées aux études grammaticales, on avait appris une première fois les deux *grammaires* française et latine ; on avait mal vu ce qu'on allait commencer à revoir sans intérêt et sans curiosité.

Inconvénients de ce développement exagéré. — Les désavantages de cet état de choses étaient devenus manifestes : l'étude de la langue française n'était ni assez développée, ni assez affermie par la pratique, soit orale, soit écrite, dans l'enseignement élémentaire. L'étude du latin y commençait trop tôt, y tenait trop de place, abordait trop vite les difficultés grammaticales, n'était pas assez méthodiquement graduée Ainsi la base de l'enseignement des langues anciennes manquait de solidité ; l'esprit des enfants se rebutait de la monotone répétition des mêmes études grammaticales ; enfin, sans profit réel pour la culture littéraire, on reculait d'une année le terme du cours classique, au grand détriment des élèves qui devaient, à un âge déterminé, se présenter aux examens des écoles spéciales.

Avantages du nouveau programme. — Le nouveau programme remédie à ces inconvénients. L'étude simultanée de la grammaire latine et de la grammaire française ne compliquera plus, dès le point de départ, les difficultés de l'édu-

---

* L'Homond de viris illustr. urbis Romæ iſt gemeint; ein Buch für unſere Gymnaſialquinta — oder Quarta. L.

cation. Les deux théories grammaticales, également inconnues à l'élève qui débute, loin de s'éclairer réciproquement, ne pouvaient qu'augmenter la confusion dans son intelligence. Les nouveaux programmes n'attribuent à la classe de *huitième*, ou classe de commençants dans les lycées, que la langue française et les parties les plus faciles de sa grammaire. La meilleure préparation à l'étude du latin est l'analyse de la langue maternelle, faite en vue de autres études dont elle sera l'instrument et le point d'appui. C'est dans cette langue que l'enfant peut apprendre à discerner la fonction des diverses espèces de mots, se familiariser avec le mécanisme des conjugaisons, la diversité des modes, les rapports des mots et des propositions, et s'accoutumer, par de faciles applications, à l'intelligence des règles générales de la grammaire, qu'il retrouvera plus ou moins modifiées dans les langues anciennes.

L'étude du français, après avoir disposé les enfants à mieux comprendre les notions élémentaires de la grammaire latine, reste en *septième* un des principaux objets de l'enseignement, et devient dès lors un terme de comparaison fort utile. En attendant qu'il soit possible, comme je le désire très-vivement, d'enseigner les trois grammaires classiques d'après une méthode uniforme ou du moins plus exactement analogue, il était indispensable de graduer avec un soin particulier les efforts imposés aux élèves.

L'année de *septième* doit suffire pour familiariser avec le mécanisme des déclinaisons et des conjugaisons latines et avec l'application des règles les plus simples de la syntaxe, des enfants déjà initiés aux principes de la grammaire par l'étude du français. L'introduction à l'étude de la langue latine est donc l'objet spécial de cette classe. Restreint dans les limites du programme nouveau, cet enseignement ne dépassera la portée d'aucun des élèves, et s'il est donné avec intelligence et méthode, il les mettra tous en état de profiter du cours de *sixième*, où ils trouveront des notions grammaticales plus fortes, plus développées et qui auront l'intérêt d'un enseignement nouveau.

Ainsi affermie au départ, la marche des études sera plus ferme et plus prompte. Grâce à la nouvelle répartition du travail, les élèves, après le cours de grammaire, arriveront dans la division supérieure, aussi instruits qu'autrefois, mais plus méthodiquement préparés, et, répétons-le, avec le bénéfice considérable d'une année d'avance.

Procédés et méthodes d'enseignement. — Pour donner aux nouveaux programmes toute leur efficacité, il est necessaire que les maîtres élémentaires modifient quelques-unes de leurs anciennes habitudes. L'étude du français dans l'une et l'autre classe doit s'attacher bien plus au génie même de la langue qu'aux formes techniques de la grammaire. C'est dans les textes de Fénelon et dans les dictées toujours empruntées à des écrivains classiques, qu'il faut apprendre aux enfants à reconnaître ce qui fait la justesse et la correction du langage. C'est de là qu'il faut faire sortir la première exposition des règles grammaticales, dont on retrouvera plus tard la formule dans la *grammaire*. Les formules techniques ne doivent que résumer et préciser des notions préalablement développées par le maître et devenues familières aux enfants. La même méthode sera utilement employée pour le latin. La lettre toujours aride et trop souvent insuffisante des grammaires élémentaires, tirera son intérêt et sa lumière des souvenirs qu'elle réveillera dans l'esprit de l'élève. Cette marche laisse encore à chaque maître la faculté d'élargir, dans la proportion de son habileté

et de la curiosité qu'il saura provoquer, le cadre de l'enseignement oral, sans dépasser les limites assignées à l'étude des grammaires et des textes dans chacune des classes élémentaires.

Ainsi l'enseignement du français et du latin recevra un secours immédiat et continu de l'explication et de la récitation des textes prescrits pour les leçons, qui se rattacheront plus intimement aux études grammaticales.

Les autres travaux qui, dans la *huitième*, s'allient à l'étude du français, dans la *septième* à l'étude du français et du latin, tels que les exercices de lecture et de calcul, l'enseignement de l'histoire sainte et de la géographie, outre leur utilité particulière, ont l'avantage d'être les plus propres à développer chez l'enfant la réflexion, la mémoire et le raisonnement. C'est à ce résultat que doit tendre toute la classe. Faire rendre compte oralement de ce qui a été lu ou expliqué, revenir par de fréquentes interrogations sur les précédentes leçons d'histoire sainte et de géographie, dicter de courtes et faciles questions sur les parties les plus intéressantes et les mieux comprises des leçons et des matières enseignées, et exiger une réponse écrite, formulée en quelques mots, sont d'excellentes pratiques, qu'on ne saurait trop recommander; elles concourent à fixer les idées de l'élève, et l'aident à trouver les expressions qui répondent le mieux à ce qu'il veut dire. Une réponse, soit orale, soit écrite, énoncée avec clarté et correction, dénote un véritable progrès, et mérite des encouragements.

On ne laissera jamais de longs intervalles entre les exercices du même genre. Le mieux serait de réserver chaque jour, dans la répartition du temps des classes, quelques moments pour chacun de ces exercices. La suite et la continuité de l'attention doublent la force intellectuelle des enfants.

La récitation des livres prescrits par le plan d'études doit occuper la première place parmi les exercices relatifs à l'histoire sainte et à la géographie.

Dans les exercices de calcul et dans les opérations faites au tableau, il est essentiel que les élèves s'accoutument à employer les expressions les plus simples et les plus exactes, afin qu'en abordant plus tard l'étude de l'arithmétique, sous un professeur spécial, ils n'aient point à réformer les habitudes d'un langage impropre ou diffus.

La récitation des leçons constitue, dans les classes élémentaires surtout, une partie fondamentale de l'enseignement élémentaire: elle demande un soin particulier. Une prononciation nette, convenablement accentuée, un débit intelligent, contribuent à donner aux enfants un langage clair et choisi; on doit les y façonner de bonne heure.

Sans entrer dans de plus longs détails sur la direction des diverses parties de l'enseignement élémentaire, il suffit d'indiquer, par un petit nombre de règles générales, l'esprit de la méthode qui peut en assurer le succès, et dont il est facile de combiner l'observation avec la variété des procédés que chaque maître peut adopter:

I. Ne jamais rien faire apprendre par cœur qui n'ait été préalablement bien expliqué et bien compris, et ne pas donner pour chaque classe plus de deux leçons à réciter.

II. S'assurer par de fréquentes interrogations que les notions déposées dans l'intelligence des enfants y ont laissé quelque trace et y ont porté quelque lumière.

III. Faire le plus souvent possible usage du *tableau noir* pour les divers exercices.

IV. Donner toujours les devoirs dans la mesure où il est facile à tous les élèves de les bien faire, et n'imposer aucun travail écrit qui ne soit ensuite contrôlé et corrigé.

V. Ne jamais ajourner la correction des devoirs faits pour chaque classe, et exiger de chaque élève une écriture lisible, une orthographe et une ponctuation correctes.

VI. Exiger que tout devoir corrigé soit mis au net sur un cahier spécial.

VII. Ne faire apprendre dans les grammaires la formule des règles qu'après les avoir exposées et expliquées, et y avoir préalablement exercé les élèves.

VIII. Dans la lecture et l'explication des textes français, s'attacher scrupuleusement à bien faire saisir aux enfants le sens précis des mots, la valeur des locutions, les nuances des synonymes les plus usuels, et le lien que la dérivation établit entre les mots d'une même famille.

IX. Pour les questions dictées, soit de grammaire, soit d'histoire sainte ou de géographie, se renfermer strictement dans les notions bien expliquées aux élèves, et se borner à deux ou trois questions à la fois.

X. Faire faire oralement l'analyse grammaticale et le *mot à mot* * des textes latins, et n'exiger le *mot à mot* par écrit que rarement et sur quelques phrases choisies.

L'enseignement élémentaire s'adressant à de très-jeunes enfants, il importe de distribuer le temps des classes de manière à soutenir l'attention sans la fatiguer. La variété des exercices aura cet avantage. Aussi doit-on inviter les professeurs à se conformer aux indications suivantes:

Huitième.

Classe du matin.

Prière et récitation des leçons (grammaire française et auteurs français)	15	minutes.
Explication des leçons du lendemain	15	»
Lecture	15	»
Exercices (au tableau) d'applications de la grammaire française .	15	»
Correction du devoir d'orthographe et dictée d'un nouveau devoir	30	»
Correction des réponses aux questions de grammaire, et dictée de nouvelles questions	20	»
Exercices (au tableau) d'analyse grammaticale	10	»

Classes du soir.

Prière et récitation des leçons (histoire et géographie)	15	»
Explication des leçons du lendemain	15	»
Interrogations sur l'histoire et la géographie	15	»
Lecture	15	»

* Eine Probe davon siehe bei Hahn: das Unterrichtswesen in Frankreich. S. 397.

Révision du corrigé du devoir d'orthographe de la classe du matin	15	minutes.
Correction des réponses aux questions d'histoire et de géographie et dictée de nouvelles questions pour le lendemain	25	»
Leçon pratique de calcul, au tableau	20	»

SEPTIÈME.

Classes du matin.

Prière et récitation des leçons (grammaire latine et auteurs français)	15	»
Lecture et explication des leçons du lendemain	15	»
Correction du devoir latin et dictée d'un nouveau devoir . . .	25	»
Correction des réponses aux questions de grammaire et dictée de nouvelles questions	30	»
(Pendant le deuxième semestre, 15 minutes sur 30 seront consacrées à la révision de l'*Epitome historiæ sacræ.*)		
Exercices (au tableau) d'applications de la grammaire latine et d'analyse	35	»
(Dans le deuxième semestre, sur ces 35 minutes, on en consacrera 20 à l'explication de l'*Epitome historiæ sacræ.*)		

Classes du soir.

Prière et récitation des leçons (grammaire française, histoire ou géographie)	15	»
Lecture et explication des leçons du lendemain	15	»
Interrogations sur l'histoire ou la géographie	10	»
Correction des réponses aux questions d'histoire ou de géographie *	20	»
Révision du corrigé du devoir latin du matin	10	»
Correction du devoir d'orthographe et dictée d'un nouveau devoir	30	»
(Sur ces 30 minutes, on en consacrera 15, pendant le deuxième semestre, à la révision du corrigé de l'*Epitome*, expliqué le matin, et à une nouvelle explication du même ouvrage.)		
Leçon pratique de calcul, au tableau	20	»

Il est presque superflu de faire remarquer ici combien l'action personnelle du professeur, et la sage distribution des conseils, des encouragements et des récompenses exercent d'influence sur les dispositions et les progrès des enfants. A un âge où le sentiment offre plus de prise que la raison, il est essentiel que les élèves s'attachent au maître, si l'on veut qu'ils s'attachent au travail. Ces jeunes cœurs qui ne demandent qu'à s'ouvrir, devinent promptement la sollicitude dont ils sont l'objet; et il est rare qu'ils ne s'empressent pas d'y répondre. L'ordre, la discipline, l'application s'obtiennent sans effort, quand le maître s'est mis en rapport de sentiments avec la classe. Le travail en devient plus facile, et les élèves font pour le professeur ce qu'ils ne feraient peut-être pas toujours pour le règlement.

(Fortsetzung folgt.)

---

* Dans le second semestre on fera alterner les questions d'histoire ou de géographie et les dictées d'orthographe.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. K. Bormann, K. Prov.-Schulrath in Berlin, Schulkunde für evangeliſche Volksſchullehrer auf Grund der Preuß. Regulative vom 1—3. Oct. 1854. Berlin, Wiegandt. 214 S.

Dr. J. Leutbecher, Joh. Amos Commenius Lehrkunſt. Nach ihrer Gedankenfolge dargeſtellt. Leipzig, Baenſch. 157 S.

Die drei preußiſchen Regulative vom 1—3. Oct. 1854 ꝛc. nach ihrem Werth beurtheilt von einem älteren Pädagogen. Mit einer Einleitung von Dieſterweg. (Beſ. Abdr. aus Dieſterwegs Rhein. Bl. 51. Bd.) Eſſen, Bädeker. 76 S.

Bericht über die Verhandlungen der Schulſynode des Cantons Zürich im J. 1854. Zürich, Walder.

Dr. Hauſchild, Dir. des modernen Geſammtgymn. ꝛc. in Leipzig, Leipziger Blätter über Erziehung und Unterricht. 1. Jahrgang 1855. 1. Heft. Leipzig, Roßberg. 32 S.

Dr. Roſch, Die Weihe des Jünglings zum Manne, oder Anleitung zur Erhaltung eines geſunden, kräftigen Körpers ꝛc. Nürnberg, Lotzbeck. 2. Ausgabe. 110 S. 9 Sgr.

Thecla von Gumpert, Töchter-Album. Unterhaltungen im häuslichen Kreiſe zur Bildung des Verſtandes und Gemüthes der heranwachſenden weiblichen Jugend ꝛc. Glogau, Flemming. 1. Heft. 48 S. 2 Abbild.

Ph. Körber, Die Beduinen der Sahara. Jugendſchrift. 100 S. 15 Sgr.

Derſelbe, Schloß Tryfels. 148 S. 10 Sgr. Nürnberg, Lotzbeck.

C. I. Dr. Fr. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des claſſiſchen Alterthums für Gymnaſien. 4. Abth. Schluß. Leipzig, Teubner. S. 673—1083

Dr. G. A. Koch, Coll. am G. St. Thomas in Leipzig, Vollſtändiges Wörterbuch zu den Gedichten des P. Virgilius Maro. Nach der erſten Ausgabe von Cruſius vielfach verbeſſert ꝛc. Hannover, Hahn. 315 S. 25 Sgr.

Fr. Thierſch, Grammatik der Griechiſchen Sprache zum Gebrauch für Schulen. 4. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Fleiſcher. 413 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

Dr. Gnüge, Die Geſetze der franzöſiſchen Sprache, nebſt Uebungen zur Anwendung derſelben. Erfurt, Keyſer. XII u. 256 S.

L. Reignier, Ausführliche theoretiſch-praktiſche Grammatik der franzöſiſchen Sprache für den Schul- und Privatgebrauch. Nach einem neuen Lehrplan bearbeitet. In 3 Abth. 2. verb. Aufl. Nürnberg, Lotzbeck. 354 S. 20 Sgr.

M. Schuſter, Katechismus der Satzlehre und Satzzeichenlehre, nebſt einem Anhang über die Rechtſchreibung. Nach Becker und Wurſt bearbeitet ꝛc. Leipzig, Baenſch. 102 S.

O. Buſch und Henry Skelton, Handbuch der engl. Umgangsſprache. Ausgewählte Sammlung von Redensarten über die gewöhnlichſten Begriffe und Gegenſtände des Lebens. Leipzig, Brockhaus. 372 S.

C. II. Dr. J. Heldmann, La Berline de l'émigré par M. M. Mélesville et Hestienne. Zum Gebrauch für Schulen, mit erläuternden Anm. 2. Ausgabe. Leipzig, Baenſch. 124 S.

G. H. F. de Caſtres, Oberlehrer, Der Briefſchüler. Auswahl von Aufgaben im Briefſtyl. 4. verb. Aufl. Als Handbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche angenommen und verſehen mit Noten über den Geiſt ꝛc. beider Sprachen. 2. Thl. für Knabenſchulen. Leipzig, Baenſch. 105 u. 97 S. Auch unter dem Titel: Nouveau recueil de lettres etc. par *de Castres*.

G. H. F. de Castres, Bibliothèque de l'adolescence ou choix des meilleurs ouvrages franç. du 19. siècle. 1. Les proscrits de Charles Nodier. Avec des notes etc. 66 Seiten. 2. Ce que la forêt se raconte. Contes de G. de Putlitz. Traduits de l'Allemand. 52 S. 3. L'Amour et le Grimoire par Ch. Nodier. Avec des notes etc. 55 S. Leipzig, Baenſch.

Dr. Gräſſe, K. S. Hofrath, Leitfaden der allg. Litteraturgeſchichte zum Gebrauch für b. Bürgerſchulen und Realſchulen. Leipzig, Baenſch. 308 S.

Fr. Männel, Classical letters selected from the most celebrated English authors and arranged in chronological order. Leipzig, Baensch. 114 S.

C. III. *G. H. Pertz*, Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum.

Ex monumentis Germaniæ historicis recudi fecit. A. u. d. T.: Wiponis proverbia; tetralogus Heinrici regis; vita Chuonradi II. imp. Hannoveræ, Hahn. 74 S. 7½ Sgr.

L. Preller, Griechische Mythologie. 1. Bd. Theogonie und Götter. 528 S. 2. Bd. Die Heroen. 365 S. Leipzig, Weidmann. 2 Thlr.

C. V. Dr. Th. Wittstein, Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung von L. Navier, Prof. an der polyt. Schule in Paris, deutsch herausgegeben, mit Zusätzen von Liouville, und mit einer Abhandlung der Methode der kleinsten Quadrate begleitet. 2. Bd. 2. verm. Auflage. Hannover, Hahn. 446 S. 1 Rthlr. 25 Sgr.

A. Gasser, L. am Sem. in Montabaur, Leitfaden für den praktischen Unterricht in der Raumlehre. Zum Gebrauch in der untersten Seminarclasse, den Knabencl. der Volksschule, in Gewerbschulen, mit 372 eingedr. Holzschn. ꝛc. Wiesbaden, Ritter. 189 S.

Dr. Fr. Staupe, Oberl. an der Realsch. in Grünberg, Methodisches Lehrbuch des gesammten prakt. bürgerl. u. kaufm. Rechnens für Gymn., h. Bürgerschulen und zum Selbstunterricht. 2. Lehrstufe 150 S., 3. Lehrstufe 48 S. Grünberg, Weiß.

C. VI. K. Koppe, Prof. am G. in Soest, Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den obern Cl. der Gymn. u. Realsch., wie zum Selbstunterricht. Mit 252 eingedr. Holzschn. ꝛc. 5. verb. Aufl. Essen, Bädeker. 412 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

C. VII. A. Diesterweg, Populäre Himmelskunde u. astronomische Geographie. 5. verm. u. verb. Aufl. Mit Fig. u. Sternkarten. Berlin, Enslin. 340 S.

Calvin Smith, Specialkarte der V. St. von Nord-America. 2. Lief. Cassel, Fischer.

H. Wagner, Pflanzenkunde für Schulen. 2. Cursus. Bielefeld, Velhagen. 112 S. 10 Sgr.

A. Embdt, Leitfaden der Naturgeschichte für Mädchenschulen. 2. verb. Aufl. Wiesbaden, Ritter. 183 S.

C. VIII. Sammlung zwei-, drei- und vierstimmiger Schullieder. Componirt und gesammelt von einem prakt. Schulmann. Nürnberg, Lotzbeck. 28 S. 5 Sgr.

Davin, Sem.-L. in Schlüchtern (Hessen), Lob der Unmündigen. Sammlung geistlicher Lieder zum Schulgebrauch. Erfurt, Körner. 20 S. 3 Sgr.

H. Lützel, Liederschatz. Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder für Schule und Haus. 3. Heft. 30 drei- und 5 vierstimmige Lieder. Erfurt, Körner. 32 S. 2½ Sgr.

F. Schulz, Sammlung dreistimmiger, leicht ausführbarer Chorgesänge für Sopran, Alt und Baß zum Gebrauch bei liturg. Andachten ꝛc. Erfurt, Körner. 24 S. 10 Sgr.

Kleine, Systematische Zeichnungsschule in 12 lithogr. Vorlegebl. für Anfänger und Geübtere. Nürnberg, Lotzbeck. 10 Sgr.

M. Kloß, Dir. der K. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunst. Freie Hefte für Erziehung und Gesundheitspflege. In Gemeinschaft mit Dr. Friedrich, Dr. Schreber, A. Spieß u. O. Waßmannsdorf herausgegeben. Bd. 1. Heft 1. 104 S. Dresden, Schönfeld.

M. Kloß, Director ꝛc., Die weibliche Turnkunst. Für Eltern, Lehrer u. Erzieherinnen. Mit 140 Abbild. ꝛc. Leipzig, Weber. 355 S.

C. IX. Dr. E. Giese, L. am G. in Gotha, Die christliche Lehre zum Schul- und Hausgebrauch für junge evang. Christen. Erfurt, Weingart. 125 S. 12 Sgr.

Köhnlein, Bibl. Geschichten für das erste Jugendalter, nebst einem Anhang von Gebeten. Mit Vorwort von Sem.Dir. Zahn. Frankfurt a. M., Heyder. 80 S.

Dr. J. J. Günther, Auslegung der bibl. Geschichten für Lehrer in Kirche, Schule und Haus. 1. Bd. Die Gesch. des A. T. Braunschweig, Schwetschke. 650 S.

E. (O. R. Johannes), Strandlieder. Aus den Papieren eines am Strande wandernden Schulmeisters. 2. verm. Aufl. Marienwerder, Jacoby. 91 S.

Lic. K. Schneider, Deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben. Begründet von Dr. Müller, Dr. Neander, Dr. Nitzsch. 6. Jahrgang. Jan. 1855. Berlin, Wiegandt.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 7. Juli. 1855.

III. Uebersichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Die Bibel in den evangelischen höheren Unterrichtsanstalten.

(Protest. Monatsbl. von Dr. Gelzer. 1854.)*

Die Reformation der Kirche mußte eine Reformation der Schule zur Folge haben: Luther und Melanchthon sind die Väter auch der evangelischen Schulen in Deutschland. Der Lectionsplan, den sie ihnen gaben, war überaus einfach und bestimmte für die höheren Lehranstalten wesentlich nichts Anderes, als die Beschäftigung mit den alten Sprachen und der Bibel. Wo Luther dem Adel oder den Städten die Aufrichtung von Schulen empfiehlt, oder über deren zweckmäßige Einrichtung auf Befragen Rath gibt, kommt er immer darauf zurück, daß die fürnehmste und gemeinste Lection die heilige Schrift sein müsse. Er sprach darin nur die nothwendige Consequenz des Princips der Reformation aus und gab das Kennzeichen an, wonach hinfort eine evangelische Schule sich von jeder andern zu unterscheiden habe; auch gab Luther selbst den Schulen den ganzen Apparat für den Religionsunterricht: Bibel, Katechismus und Gesangbuch.

Wie lange hat man seine Instruction befolgt und in Ehren gehalten? Ist es vorzugsweise Bekanntschaft mit der Bibel und Ehrfurcht vor derselben, was die evangelischen Schulen als solche kennzeichnet? Ist es gründliche Kenntniß der heiligen Schrift, was die höheren Schulen der evangelischen Kirche ihren Zöglingen in unserer Zeit als einen sicheren Besitz angeeignet haben, wenn sie zu einem praktischen Lebensberuf oder auf die Universität übergehen?

Es war unvermeidlich, daß die innige Beziehung, in welche zuerst aller Unterrichtsstoff und das ganze Leben der evangelischen Schule zu dem gleichsam aufs Neue geoffenbarten Worte Gottes gesetzt wurde, allmählig zurücktrat, und die religiöse Unterweisung der Jugend, so weit sie der Schule oblag, sich mehr und mehr auf die engen Grenzen besonderer Religionsstunden beschränkte, wie es im Allgemeinen noch ist; aber auch in diesen Stunden hörte doch die Bibel sehr bald auf, der Hauptgegenstand der gemeinsamen Beschäftigung auf allen Stufen des schulmäßigen Religionsunterrichts zu sein.

* In dem hier folgenden Aufsatz haben wir eine lehrreiche Bestätigung der namentlich 1854 in der Päd. Rev. von Scheibert vorgetragenen Ansichten gefunden, und deßhalb um die Erlaubniß nachgesucht, ihn hier wieder abdrucken zu lassen. L.

Die Reformation erzeugte eine proteſtantiſche Wiſſenſchaft, die in der evangeliſchen Theologie eine Schutzwehr wurde gegen die Angriffe und Verſuchungen des alten Feindes. Es galt, die Kirche auf den wieder zu Tage gelegten urſprünglichen Fundamenten zu bauen und gleichzeitig zu vertheidigen: jeder Theolog, ja jeder evangeliſche Chriſt ſollte und ſoll ein Krieger ſein, wie ſie Nehemia beim Wiederaufbau Jeruſalems beſtellte, eben ſo gerüſtet zum Streit, wie zur Arbeit an den Mauern. Das jüngere Geſchlecht wächst demſelben Berufe entgegen, und die Schule übernimmt einen großen Theil der Aufgabe, es dazu vorzubereiten und geſchickt zu machen; die geiſtlichen Waffen aber des zukünftigen miles christianus, um deren Gebrauch es ſich dabei handelt, ſind von dem Apoſtel, Epheſer Cap. 6, beſtimmt bezeichnet als der »Schild des Glaubens und das Schwert des Geiſtes, welches iſt das Wort Gottes«. Und eben dieß iſt es, was der Schule zugehört, nicht die theologiſche Wiſſenſchaft als ſolche. Die Verwechslung beider und die Abkehr von der einfachen, der Jugend gemäßen Nahrung hat über das höhere Schulweſen der evangeliſchen Kirche, beſonders ſeit dem ſiebzehnten Jahrhundert, großes Unheil gebracht und der theologiſchen Wiſſenſchaft wie dem kirchlichen Leben oft die beſten Kräfte entzogen.

Die Schule hat die ganze Streittheologie des ſiebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts bis in die widerwärtigſten und unfruchtbarſten Controverſen mit durchmachen müſſen; der Unterricht in den oberen Schulclaſſen unterſchied ſich wenig von den Univerſitätsvorträgen und concentrirte ſich in der Dogmatik. Man ſehe z. B., was im ſiebzehnten Jahrhundert der treffliche Hollatz am Lyceum zu Colberg glaubte lehren zu müſſen; und noch der Rector Meierotto konnte gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ſeinen Primanern auf dem Joachimsthal'ſchen Gymnaſium in Berlin zu einem deutſchen Aufſatz das Thema geben: »Was bleibt dem folgenden Jahrhundert in der Gelehrſamkeit, beſonders im theologiſchen Fach, zu leiſten übrig?« Auch hieß wirklich der Gegenſtand dieſes Unterrichts nicht Religion, ſondern Theologie; das Studium der heiligen Schrift wurde darüber entweder vergeſſen oder nur in der Weiſe beſchränkter Fachgelehrſamkeit getrieben.

Anders war es, wo Spener und A. H. Francke auf die Schule Einfluß gewannen; und wie des letzteren collegia philobiblica auf der Univerſität als unerhörte Neuerung angeſehen werden konnten, ſo wich der ausgedehnte Gebrauch, den er in ſeinen Halliſchen Stiftungen beim Religionsunterricht und den gemeinſamen Hausandachten von der heiligen Schrift machte, weit von dem Herkömmlichen ab. Seine ſpäteren Nachfolger ſchlugen allmälig wieder einen anderen Weg ein, wofür, was den Religionsunterricht betrifft, Niemeyer's Methodik des Unterrichts in den oberen Religionsclaſſen gelehrter Schulen (1801) am entſchiedenſten eingewirkt hat. In denſelben Stiftungen aber, die auch die Canſtein'ſche Bibelanſtalt in ſich ſchloſſen, war man in den erſten Decennien dieſes Jahrhunderts dahin gekommen, daß auf dem Francke'ſchen Pädagogium die Texte zu den gemeinſamen Hausandachten, den ſogenannten Gottesverehrungen, unterm Andern auch aus Horaz, Xenophon, den goldenen Sprüchen des Pythagoras, oder aus Milton, aus Kleiſt, Campe, Garve, Uz, Wieland, Gleim, Schiller, Tiedge, Goethe, Novalis genommen wurden. Oder es wurden zur Morgenandacht Betrachtungen angeſtellt z. B. „über die Würde der Bibel von Seiten ihres Alterthums"; „über Judas, den unglücklichen Zögling Jeſu"; „das Herz iſt Gottes Stimme"; »über die Schädlichkeit der Langenweile«, und ſonſtige Themata, die zu großem Theil nichts als moraliſche Trivialitäten enthalten. Nicht beſſer ſah es damals an vielen anderen Erziehungsanſtalten aus. Die Zeit ſo großer Verirrungen iſt vorüber, ihre Wirkungen noch nicht.

Wie es gegenwärtig in den höheren evangelischen Schulen mit der Benutzung und Schätzung der Bibel steht, läßt sich zum Theil aus den alljährlich zur Veröffentlichung kommenden Programmen der Gymnasien, der Real- und höheren Bürgerschulen, aus der Beschaffenheit gemeinsamer Schulandachten, so wie daraus ersehen, worauf bei den Abgangsprüfungen in Bezug auf die Kenntnisse in der Religion vorzugsweise gesehen wird. Es ist höchst erfreulich, wahrzunehmen, wie der Katechismus und das evangelische Kirchenlied auch in den höheren Lehranstalten wieder mehr zu ihren gebührenden Ehren kommen, und kaum möchte ein Philologe heutzutage über diese Kleinodien der evangelischen Kirche eine Sprache führen, wie es zu seiner Zeit Gotthold in den Preußischen Provinzialblättern gethan hat. Uebrigens aber, und hauptsächlich in den oberen Classen, überwiegt das theologisch-wissenschaftliche Element und die Kirchengeschichte; überall werden auch einzelne biblische Bücher gelesen: aber die Wissenschaft von der heiligen Schrift als solcher, nach ihrem ganzen Inhalt, Umfang und innerem Zusammenhang, tritt noch immer unverhältnißmäßig zurück, und die Bibel ist nicht Mittelpunct des Religionsunterrichts.

Die Zahl der Hülfsbücher, welche die Lehre der evangelischen Kirche für das Bedürfniß der Schule darstellen und nach Ausweis der Programme deutscher Gymnasien und Realschulen neben einander im Gebrauch sind, ist ungemein groß und beträchtlicher, als die ohne Frage viel zu große Zahl von lateinischen und griechischen Grammatiken, welche auf den Gymnasien nach und neben einander allmälig eingeführt sind und es dort eben so wenig zur Uebereinstimmung und zu einer festen Tradition kommen lassen. Mit den Namen Niemeyer, F. Schulze, Sickel, Rosenmüller, Bretschneider, Tischer (die beiden letzteren werden namentlich in Oesterreich beim evangelischen Religionsunterricht noch gebraucht), Reiche, Schmieder, Osiander, Bender, Marheinecke, Böttticher, Kniewel, Thomasius, Hamberger, Karsten, Petri, Hülsmann u. A. ist die lange Reihe noch nicht erschöpft. Wie könnte man den Segen verkennen, den mehrere dieser Bücher auf evangelischen Schulen nachweislich gestiftet haben! Aber keins derselben führt genugsam in die Bibel ein, oder thut es auf eine so praktische Weise, daß dadurch eben so die historische Kenntniß des Einzelnen, wie die Erkenntniß des großartigen in der heiligen Schrift vorliegenden Organismus bei der Jugend hinlänglich gefördert würde; hierauf können sie, nach ihrem ganzen Plan, nur geringeres Gewicht legen.

An mehreren Anstalten ist kein derartiges Buch eingeführt, sondern die Schüler schreiben in den oberen Classen, von denen hier vorzugsweise die Rede ist, den Vortrag des Lehrers nach, und dieser ist bisweilen von einer solchen Gründlichkeit, daß das Schulheft auch dem späteren theologischen Studenten und Candidaten noch zur Repetition der Dogmatik, Ethik, Kirchengeschichte, Dogmengeschichte, Exegese genügt. Aber wir dürfen wohl fragen: hat die Schule, wenn sie, was ihres eigentlichen Amts ist, thun will, auch nur Zeit, auf diese Weise der Universität vorzugreifen, etwa zum alleinigen Vortheil derer, die später Theologie studiren wollen? Die Mehrzahl der Schüler geht dabei leer aus, weil neben dem berechtigten Anspruch auf wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes wenigstens auf den Gymnasien zu wenig berücksichtigt wird, daß die Jugend auch ein Herz mitbringt und in denselben Stunden Kraft sammeln soll, stark zu werden am inwendigen Menschen. Das Ascetische im einfachsten und besten Sinne des Worts und die lebendige Einführung in die heilige Schrift wird über dem Wissenschaftlichen und Systematischen versäumt, und es geht manchen Schulen hiebei ähnlich wie oft beim deutschen Unterricht, daß die Schüler ein schönes Heft voll Belehrung über Litteraturgeschichte und Theorie der Dichtungs-

arten beſitzen, aber ſie haben faſt nichts ſelber geleſen, wiſſen kein Gedicht auswendig und ſprechen Urtheile über die Schriftſteller nach, ohne ſie zu kennen, ohne durch einen Dichter ſelbſt poetiſch angeregt oder erhoben worden zu ſein.

Luther hatte zu ſeiner Zeit die Lehrer an Schulen und Univerſitäten vor dem einſeitigen Studium der Kirchenväter zu warnen: »ſolches führet uns aus der Schrift heraus, ſo doch allein die Schrift unſer Weingarten iſt, darinnen wir uns ſollten üben und arbeiten. — — Ich habe große Sorge, die hohen Schulen ſind Pforten der Hölle, ſo ſie nicht emſiglich die heilige Schrift üben und treiben ins junge Volk.«

Wie ſonderbar nimmt es ſich ſchon in den Programmen aus, wo die Unterrichtsgegenſtände nach Sprachen und Wiſſenſchaften unterſchieden ſind, wenn unter der Rubrik »Wiſſenſchaft« zuerſt gleich die einfache Kinderlehre erſcheint, welche die Sextaner aus Bibel, Katechismus und Geſangbuch erhalten! Sehr bald kommen dann weiter hinauf in manchen Programmen die vornehmen Bezeichnungen der Penſa; ſchon für die unteren Claſſen findet man »ſyſtematiſche Religionslehre«, Glaubenslehre und Sittenlehre getrennt, ſchon bei Tertia »bibliſche Archäologie« angeführt; beſonders häufig aber gibt es »Einleitung in die Schriften des Alten und Neuen Teſtaments«, die bei den oberen Claſſen bisweilen noch als kritiſche, oder auch als »bibliſche Litterärgeſchichte« bezeichnet iſt. Auf dieſe ſogenannten Einleitungen wird unverhältnißmäßig viel Zeit verwandt, und in den meiſten Fällen ohne Frucht; ſie machen den Eindruck einer Scheu, ſich auf die Sache ſelbſt einzulaſſen; auch wo es ſtatt deſſen »Bibelkunde« heißt, iſt dieß doch in ſeltenen Fällen Bibelinhaltskunde; man zieht es vor, in den Vorhöfen zu verweilen, ſtatt in das Heiligthum ſelbſt einzutreten. Bei den oberen Claſſen finden ſich ferner Dogmatik und Ethik ſehr oft als zwei von einander geſondert behandelte Wiſſenſchaften angemerkt, während dem Bedürfniß der Schule und dem Vorbilde der heiligen Schrift nur eine innige Verbindung der Glaubens- und der Sittenlehre und die Ableitung dieſer aus jener in jedem einzelnen Fall entſpricht. Vorangeſchickt wird bisweilen noch »Einleitung in die Sittenlehre im Allgemeinen«. Außerdem wird u. A. in Prima vorgetragen: »Apologetik des Chriſtenthums«, »Geſchichte des Proteſtantismus«; auch »die Lehre von Gott, als dem väterlichen Erzieher des menſchlichen Geſchlechts, und von dem Sohne Gottes, als dem Urbilde der Kindſchaft mit Gott«; »religiöſe Kosmologie und Lehre von der Geiſterwelt, insbeſondere von dem Verhältniß endlicher Geiſter zu dem Urgeiſt, mit ſteter Berückſichtigung der heiligen Schrift und der philoſophiſchen Syſteme«. Aus einer ſolchen Formulirung des Gegenſtandes wird man auf ſeine Behandlungsweiſe beim Unterricht einen Schluß machen dürfen. Wie eine Mißhandlung der Kindesnatur muß man es aber empfinden, wenn, nach Heften aus Quinta und Quarta zu urtheilen, der Lehrer ſich beim Unterricht auf dieſen Stufen der wiſſenſchaftlichen Terminologie nicht enthalten kann, ſondern von Religionswiſſenſchaft, Gottesbewußtſein, Erlöſungsbedürfniß, Exiſtenz des Böſen, Pantheismus u. dergl. ſpricht, auch Quartanern ſchon die bibliſchen Bücher als *νόθα*, *ἀντιλεγόμενα*, *ὁμολογούμενα* unterſcheidet und dictirt, und vor lauter Wiſſenſchaftlichkeit die Kinder auf die grüne Weide und an die friſchen Bäche des Wortes Gottes nicht zu führen weiß.

Iſt dergleichen noch möglich, was ſind wir dann gebeſſert gegen die alten rationaliſtiſchen Zeiten, wo der Religionsunterricht nicht über die Moral hinauskam und zu Verſtandesübungen und anderen Surrogaten diente, wo der heilige Geiſt nur für eine andere Bezeichnung des Gewiſſens angeſehen wurde, und der Menſch überhaupt in den engen Schranken ſeines kleinen Selbſt eingeſperrt blieb und die Kraft der Erhebung über ſich ſelbſt mit dem Glauben an den wahren Grund ihrer Möglichkeit verlor?

Es ſind noch nicht drei Decennien her, wo es noch auf deutſchen Gymnaſien vorkam, daß der Religionsunterricht in den oberen Claſſen in lateiniſcher Sprache gegeben, daß in Prima in der Religionsſtunde Krummacher's Parabeln, in den unteren und mittleren Claſſen Campe's Seelenlehre und Theophron nebſt Schaller's Verſtandesübungen durchgenommen wurden, und daß man die den Schülern mitgetheilten Einwürfe der Atheiſten am wirkſamſten durch die Lehren der Anatomie, Anthropologie und Logik beim Religionsunterricht zu bekämpfen glaubte. Geſchieht ſo etwas heutzutage wohl nicht mehr, ſo iſt doch die Vertauſchung der Religion mit allerlei anderweitigen nützlichen Dingen noch keineswegs aus dem Unterricht verſchwunden. Denn iſt es etwas Anderes als ein Surrogat ſtatt der eigentlichen Sache, wenn der Katechismus und die Bibel nur zu Denkübungen beim ſogenannten Katechiſiren benutzt, wenn z. B. in Tertia ein ganzes Semeſter hindurch nur Pſalmen geleſen und zwar nur von Seiten der Sprache, etwa wie Klopſtock'ſche Oden, erklärt werden, oder wenn der Lehrer die ausführlichſten geographiſchen und hiſtoriſchen Prolegomena gibt, um gehörig auf die Sache vorzubereiten und doch nie zur Sache zu kommen, oder wenn ihn die »Darſtellung der nicht chriſtlichen polytheiſtiſchen und monotheiſtiſchen Religionen« ſo lange bei der Götterlehre der aſiatiſchen Völker, der Griechen, Römer, Germanen aufhält, daß ihm danach die Mythologie wichtiger als die Religion erſcheint?

Auch die philologiſche Behandlung des griechiſchen Grundtextes, wie ſie in vielen Fällen noch beſchaffen iſt, muß eben dahin gerechnet werden. Die Benutzung des griechiſchen Neuen Teſtaments iſt vom Religionsunterricht auf Gymnaſien nicht ſo auszuſchließen, wie es von Vilmar in dem übrigens ſehr zu beherzigenden Aufſatz über dieſen Unterricht in der Ev. Kirchenzeitung vom Jahr 1841 geſchieht. Aber weder früher als in Secunda ſollte ſie eintreten, noch ſollte überhaupt, etwa die epiſtoliſchen Perikopen ausgenommen, etwas Anderes als die hiſtoriſchen Schriften des Neuen Teſtaments griechiſch auf der Schule geleſen werden, nur freilich nicht ſo, wie man denſelben Schülern in anderen Stunden den Herodot und Xenophon erklärt. Die pauliniſchen Briefe ſchon mit Tertianern und Secundanern griechiſch zu leſen, heißt die Schwierigkeit der Sache zu gering und die Kraft und Empfänglichkeit der Jugend überſchätzen. Man wird ſich auch leicht überzeugen, daß ſie eine innere Anregung davon nicht erfährt, zumal da bald die Nöthigung, bald die Verſuchung nahe liegt, beim Sprachlichen zu verweilen, das Verhältniß des Helleniſtiſchen zum ächt Helleniſchen zu erörtern, über Lesarten zu ſprechen u. dgl. m. Zur Hauptſache darf das Verſtändniß des griechiſchen Textes aber auch bei den Evangelien und der Apoſtelgeſchichte nicht gemacht, ſondern nur als eine durch die wiſſenſchaftliche Aufgabe der Schule gebotene Ergänzung hinzugenommen werden; denn heimiſch können und ſollen die Schüler nur in unſerer deutſchen Bibel werden,* und nur durch die Beſchäftigung mit ihr kann der Zweck erreicht werden, daß die bibliſchen Perſonen für die jugendliche Anſchauung Fleiſch und Blut gewinnen, und alles Thatſächliche ſo wie die Lehre in die rechte Beziehung zum eigenen Herzen tritt. Die ausſchließliche Beſchäfti-

---

* Deßhalb halten wir es für richtiger, daß in der Schule das N. T. nicht aus dem Grundtext geleſen werde. Der Lehrer muß ihn zur Hand haben, und die nöthigen Verbeſſerungen der Luther'ſchen Ueberſetzung geben, als die Reſultate tieferer Forſchung und des Fortſchritts der Wiſſenſchaft. Stellen des griechiſchen Textes auswendig zu wiſſen, kann wohl höchſtens eben noch im Candidatenexamen und gewiß in einiger Ausdehnung nur im Licentiatenexamen gefordert werden. Vergl. Päd. Rev. 1854 bei Mezger: die Claſſiker und die Kirchenväter in den Gymnaſien. L

gung mit dem griechiſchen Text hat, um dieß zu erreichen, zu viel Zerſtreuendes; auch iſt das Ergebniß derſelben nur ſelten eine hinlängliche Bekanntſchaft mit dem, was man dabei vorausſetzen ſollte, und was, namentlich in Hinſicht auf Fehlgriffe in Luther's Ueberſetzung, von Wichtigkeit iſt. Man verſuche es und frage Studenten, die lange ſolchen Unterricht genoſſen haben, ob ſie z. B. anzugeben wiſſen, warum es nicht richtig iſt, daß Apoſtelg. 17. nach Luther Paulus die Athener »abergläubig« und ſie ihn einen »Lotterbuben« nennen, oder wie das »tägliche Brod« im griechiſchen Vaterunſer heißt, das ſo unterrichtete Schüler wohl auswendig wiſſen ſollten, oder ob ſie die Doxologie der Engel bei der Geburt des Heilands griechiſch im Kopfe haben und zu ſagen wiſſen, ob die **homines bonæ voluntatis**, welche die katholiſche Kirche aus der Vulgata beibehält, im Grundtexte ſtehen, was für die Verſchiedenheit der Kirchenlehre nicht unwichtig iſt.

Die oben erwähnte unzeitig wiſſenſchaftliche Behandlung des Religionsunterrichts iſt als eine falſche Conſequenz eines an ſich richtigen Princips anzuſehen. Man hat ja vollkommen Recht, niederes und höheres Schulweſen danach zu unterſcheiden, daß bei jenem überwiegend die praktiſche und unmittelbare Anwendbarkeit des Erlernten in Betracht kommt, während vorzugsweiſe die Gymnaſien eine allgemeine Bildung zu geben beabſichtigen, die höher und tiefer geht, als daß ſie nach dem Maß des täglichen Bedürfniſſes gemeſſen werden könnte. In dieſe Entfernung von demjenigen, was unmittelbar dem Leben dient, iſt dann auch die Religion hineingezogen worden, ſowohl ihrer innerſten Bedeutung zuwider, wie der Lebensentwickelung des Jugendalters. Von vielen Lehrern mag dieß unbewußt geſchehen, denn wie ſchwer wird gewöhnlich jüngeren Lehrern die Erkenntniß, daß ſie in der Schule mehr auf das zu belehrende und zu erziehende Subject, als auf das wiſſenſchaftliche Object zu ſehen haben! Oft genug iſt es aber auch verſucht worden, jenes einſeitige wiſſenſchaftliche Verfahren zu rechtfertigen und ſeine Nothwendigkeit zu beweiſen, wenn der Unterricht nicht ſeinen »gymnaſialen Charakter« verlieren ſolle.

Es iſt ſofort zuzugeben, daß auch eine ſcharfe, begriffsmäßige Auffaſſung der kirchlichen Lehre unerläßlich iſt für alle diejenigen, welche überhaupt durch wiſſenſchaftliche Bildung für ihren Lebensberuf vorbereitet werden; ſie alle, wollen ſie anders zur evangeliſchen Kirche gehören, ſind auch berufen, für dieſelbe, wo es Noth thut, zur Vertheidigung und Rechtfertigung mit guten Gründen einzutreten und das Widerevangeliſche anzugreifen, wo ſie in den Fall kommen, Zeugniß ablegen zu müſſen. Es gilt auch hier: wer kein Krieger iſt, ſoll auch kein Hirte ſein. Aber wie kann man etwas recht vertheidigen, ehe man es lieben gelernt hat? und kann die Liebe, um die es ſich hier handelt, anders als durch eine anhaltende und hingebende Beſchäftigung mit der heiligen Schrift gewonnen werden?

Der Begriff des Proteſtantismus hebt nicht mit der Negation an, ſondern mit dem zuverſichtlichen Zeugniß für das ewig Poſitive, das uns im Worte Gottes gegeben iſt: das Wort ſie ſollen laſſen ſtahn! Auch Prediger vergeſſen leicht, daß die Verkündigung der Wahrheit die wirkſamſte Beſtreitung des Irrthums in ſich ſchließt: die Polemik gegen Skeptiker und Andersgläubige, die ſtrafende Rede gegen die da draußen, die Unkirchlichen und Weltlichen, läßt ſo oft den Gottesdienſt zu einer Anbetung und zu einer Erbauung am Worte der Schrift nicht werden und ſelbſt bei der Feier der chriſtlichen Feſttage das Herz zu reiner Freude und Erhebung nicht kommen. Es gibt ja Zeiten, die eine Nöthigung zu Controverspredigten mit ſich führen: aber dieſe Art des Kriegszuſtandes der Kirche dauert nicht immer, und haben wir den Glauben nur, um ihn zu vertheidigen? Weder der Ton der Polemik, noch

ſelbſt der der Apologie wird der vorherrſchende in der Predigt ſein dürfen, wenn ſie erbaulich wirken ſoll. Iſt nun aber nicht die Jugend in der Schule noch in vorzüglicherem Maße deſſen bedürftig, was die Schrift Erbauung nennt, und iſt dieß nicht ein poſitives Thun? — Es gewährt nicht den Eindruck, daß ein Knabe, ein Jüngling gegründet iſt im Worte Gottes, ſo weit er es ſein ſoll, wenn man ihn über die heiligſten Dinge, die das perſönliche Leben jedes Einzelnen näher als ſonſt irgend etwas in der Welt angehen, in wiſſenſchaftlichen Formeln ſich ausſprechen hört, deren ſie ſich um ſo lieber bedienen, je weniger klare Begriffe ſie damit verbinden. Für einen unverbildeten jugendlichen Sinn, dem eine Ahnung von der Heiligkeit der Religion und Kirche und von der eigenen unmittelbaren Zugehörigkeit zu derſelben beiwohnt, haben ſchon die Ausdrücke orthodox, dogmatiſch u. dgl. etwas Fremdartiges, einem anderen Gebiet, nicht dem Leben ſelbſt Angehöriges; und doch gilt das oft gemißbrauchte non scholæ, sed vitæ von keinem Gegenſtande der Schulunterweiſung in dem Grade wie von der Religion.

Die proteſtantiſche Wehrhaftigkeit beſteht für die Jugend hauptſächlich in gründlicher Kenntniß der heiligen Schrift. Es kommt für ſie Alles darauf an, daß ſie früh und fürs Leben lerne, daß es eine objective, geoffenbarte Norm gibt für alle Fälle; ſie muß ſich feſt und mit Zuverſicht auf den Boden ſtellen können: Es ſtehet geſchrieben! Wie häufig iſt ſtatt deſſen die Wahrnehmung von einer Anmaßung des unreifen, individuellen Raiſonnements, ohne jene Feſtigkeit im objectiv Gegebenen! Und werden ſie dann ſagen dürfen, daß von dieſer Erſcheinung und der daraus folgenden religiöſen Haltloſigkeit nicht auch die Schule einen Theil der Schuld trage, wenn der Lehrer vorzüglich die wiſſenſchaftliche Auffaſſung accentuirt, in der dialektiſchen Schulſprache mit der Jugend redet und ſich ſelber vor der Uebertreibung des proteſtantiſchen Anſpruchs auf Berechtigung des durch eigenes Studium gefundenen Standpunctes nicht genugſam zu hüten weiß? Nichts eignet ſich das jugendliche Alter lieber und ſchneller an, als dieſe Ueberſchätzung der ſubjectiven Anſicht, und das Theoretiſche darin ſchlägt dann leicht in die Praxis um, nach eigener Wahl einherzugehen. Die bewußte und kritiſche Religioſität, der man heutzutage auch bei ernſten Gemüthern ſo oft begegnet, kann nur als Zeichen eines Krankheitszuſtandes angeſehen werden; die evangeliſche Schule ihrerſeits kann dazu helfen, daß er nur ein vorübergehender ſei, wenn ſie Kenntniß der heiligen Schrift und Ehrfurcht vor derſelben ihren Zöglingen einzuflößen wieder mehr als eine ihrer wichtigſten Aufgaben erkennt.

Das Streben zu dieſen Ziele tritt an mancher Stelle deutlich hervor; an anderen dagegen gehört auch die Vertheilung der Unterrichtspenſa zu den Hinderniſſen, die es dazu nicht kommen laſſen. Einer Vermehrung der Stundenzahl für den Religionsunterricht bedarf es nicht, ſie iſt aus mehrfachen Gründen unräthlich; auch hat für den eigentlichen Unterricht in den oberen Claſſen dieſes Zeitmaß genügt, ſo lange es evangeliſche Schulen gibt. Aber nun verfolge man in einem Dutzend beliebiger Programme verſchiedener deutſcher Länder, worin ein Schüler, der ſämmtliche Claſſencurſe durch etwa acht Jahre hin regelmäßig abſolvirt hat, nach einander in den Religionsſtunden unterrichtet worden iſt: man wird nicht ſelten unnöthigen Wiederholungen begegnen, namentich der Einleitungen und der Glaubens- und Sittenlehre, dagegen zweckmäßig geordnete Bibellectionen vermiſſen. Daß die verſchiedenen Religionslehrer, deren Zahl an manher Anſtalt ſo groß iſt wie die der aufeinanderfolgenden Claſſen, ſich über den Plan der gemeinſamen Aufgabe überall hinreichend verſtändigen, oder auch nur von dem gegenſeitigen Verhältniß ihres Verfahrens Kennt-

niß haben und für ein genaues Ineinandergreifen der Pensa sorgen, ist, nach bestimmten Erfahrungen, nicht wohl anzunehmen. An einigen Anstalten besteht die Einrichtung, daß von den zwei wöchentlichen Stunden jede auf etwas Anderes verwandt wird, so daß derselbe Gegenstand erst nach acht Tagen wiederkehrt; auch sind mehrere Classen, besonders die beiden obersten, häufig combinirt, so daß in diesem Fall auf den Gymnasien diejenigen Schüler, welche in Kurzem zur Universität übergehen, mit denen, welche aus Tertia versetzt worden sind, denselben Unterricht haben; wie kann der Lehrer einer so großen Verschiedenheit des Bildungsstandes gerecht werden? Bringt man weiter in Anschlag, daß docciren nicht unterrichten ist, weil dabei dem Schüler zu wenig Gelegenheit gegeben wird, sich zusammenhangend auszusprechen und die Selbstständigkeit und Klarheit seiner Auffassung zu zeigen, so ist schon aus allen diesen äußerlichen Umständen erklärlich, warum es den Zöglingen vieler Schulen an Belesenheit in der heiligen Schrift und an sicherer Kenntniß ihres innern Zusammenhanges fehlt.

Daß dieß nur auf Rechnung der eigentlichen Lehrer der Gymnasien und Realschulen käme, kann man nicht sagen. Die Geistlichen, denen vielfach der Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten übertragen ist, sind bisweilen einer dem Zwecke der Schule angemessenen Methode noch weniger mächtig, indem sie sich beim Unterricht in den oberen Classen entweder von der auf der Universität empfangenen systematischen Belehrung nicht losmachen können, oder den Schulkatheder mit der Kanzel verwechseln und es darum versäumen, dem Schüler die Zunge zu lösen und ihn in richtiger Auffassung und Darstellung der Thatsachen aus der heiligen Geschichte, so wie in der Entwickelung religiöser Begriffe zu befestigen.

Aus diesen Andeutungen ergibt sich, warum in vielen evangelischen Schulen der Unterricht selbst eine hinlängliche Bibelkenntniß nicht zu Wege bringt. Gemeinsame und regelmäßige Schulandachten, die Gelegenheit bieten, das, was hierin die Lehrstunde nicht immer leisten kann, zu ergänzen, werden wieder häufiger, wiewohl die Zahl der Gymnasien und Realschulen, wo sie als etwas zur täglichen Hausordnung der Schule Gehöriges angesehen werden, verhältnißmäßig noch gering zu sein scheint. Wenn es die Schule nicht versäumt, das Kirchenjahr bewußt mit zu durchleben, und wenn deßhalb beim Beginn oder Schluß der Woche die Perikopen gelesen werden, wobei mit kurzer Bemerkung Einzelnes erläutert werden kann, so muß schon dieß Eine, bei der in jedem Jahreslauf sich wiederholenden Vorlesung, ganz abgesehen von der Theilnahme am Gottesdienst in der Kirche, die Bibelkenntniß ungemein fördern. Aber warum nicht auch an den übrigen Wochentagen zur Morgenandacht nach einem oder einigen Choralversen einen kurzen Abschnitt aus der heil. Schrift lesen? Eine zweckmäßige Auswahl kann bei den neuerdings dafür reichlich dargebotenen Hülfsmitteln keinem Lehrer, der den rechten Sinn für die Sache hat, schwer werden. Wie unerbaulich ist es dagegen, wenn Gebete abgelesen werden, oft von einem Schüler, nach seiner eigenen Wahl, oder wenn ein Vers eines Liedes gesungen, dann aus einem ganz anderen Liede einige Verse gelesen, und dann aus dem dadurch unterbrochenen Liede zum Schluß weiter gesungen wird, und was der unbegreiflichen Einrichtungen mehr sind.

In Summa, der Religionsunterricht und die Hausandachten scheinen bei der Mehrzahl der höheren evangelischen Schulen noch weit entfernt zu sein, sich so an die Bibel anzuschließen und so auf die Bibel zu gründen, wie es ihnen zu thun gebührte.

Was ist von allem dem die Folge? Nach der täglichen Erfahrung eine außerordentliche Unbekanntschaft mit der heil. Schrift. Die meisten Schüler, welche unsere

höheren Lehranſtalten durchmachen, erhalten dort zum letzten Mal eine religiöſe Unterweiſung; auch diejenigen, welche ſich nicht dem geiſtlichen Stande widmen, ſollen einſt als gebildete Männer und Hausväter ihre Religion und Confeſſion kennen und lieben, und, wo ſie in den Fall kommen, zur Rechenſchaft über ihre Zugehörigkeit zu derſelben geſchickt ſein. Wie verantwortungsvoll erſcheint dem gegenüber die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieſen Anſtalten, beſonders nach der Zeit der Confirmation, und wie ſchwach in der Regel die Ausrüſtung derer, die ihn empfangen haben! Und da verhältnißmäßig Wenige ſich nach der Schulzeit noch ihre religiöſe Ausbildung angelegen ſein laſſen, ſo iſt es gar nicht zu verwundern, wenn zunächſt nichts Anderes als die Unwiſſenheit über alles dasjenige, was das Wort Gottes ausdrücklich lehret, Manchen wehrlos, gerade wenn durch irgend welche Lebensführungen ein religiöſes Intereſſe bei ihm wach zu werden beginnt, entweder in die Arme der katholiſchen Kirche führt, oder den Verlockungen des Sectenweſens, der freien Gemeinden u. ſ. w. preis gibt. Wie Viele, die den Curſus eines Gymnaſiums oder einer Realſchule durchgemacht haben, ſind denn im Stande, den falſchen Conſequenzen zu begegnen, welche eine ſophiſtiſche Auslegung bibliſcher Stellen zuläßt, wenn man ſie aus ihrem Zuſammenhange reißt? Und wird nicht, wie auf Luther's Rechnung Vieles geht, was er nicht geſagt hat, ſo auch die Bibel bei Behauptungen citirt, die ihrem Wort und Sinn widerſprechen? Wie oft wird in der frivolen Tageslitteratur eine ſolche nur den Unwiſſenden imponirende Anwendung von wichtigen Sprüchen gemacht, wie wenn z. B. der Ausſpruch Chriſti: »Mein Reich iſt nicht von dieſer Welt«, beweiſen ſoll, der Staat habe mit der Religion nichts zu thun, oder die Stelle: »Wer Gott fürchtet und recht thut, der iſt ihm angenehm«, die Theilnahme an Gottesdienſt und Sacrament, ſo wie jedes beſtimmte Glaubensbekenntniß für überflüſſig oder gleichgültig erklären ſoll!

Wäre Luther's deutſche Bibel noch in dem Sinne kirchliches Gemeingut und Gegenſtand des Schulſtudiums, wie er es gewollt, ſo müßte jeder gebildete evangeliſche Chriſt in dem Grade ein Schriftgelehrter ſein, um ſich nicht durch dergleichen plumpe Verdrehungen oder falſche Anwendungen eines klaren Schriftwortes bethören zu laſſen. Eine ſolche lebendige Bekanntſchaft und Vertrautheit mit der Bibel iſt unter den Zöglingen der höheren Schulen, bei welchen man ſie vorausſetzen ſollte, jetzt äußerſt ſelten vorhanden. Es fehlt zuerſt ſchon an gründlicher Kenntniß der äußeren bibliſchen Geſchichte, ſo weit ſich dieſelbe, ohne in kleinliches Detail überzugehen, auf die bedeutendſten Thatſachen und Perſonen und auf die Bücher ſelbſt bezieht; es fehlt ſodann an Kenntniß der Sprache und der Sprüche.

Die Sprache der Bibel iſt zu großem Theil der Ausdruck von Anſchauungen, die räumlich und zeitlich in weiter Entfernung von uns entſtanden ſind, und von der Zeit der Luther'ſchen Ueberſetzung trennen uns auch ſchon mehr als drei Jahrhunderte. Wird dieſer Abſtand nicht immer wieder durch Studium und andauernde Beſchäftigung vermittelt, ſo muß allmälig, zumal bei dem Andringen des modernen Schriftweſens, eine Fremdheit mit bibliſcher Sprache und bibliſchen Vorſtellungen entſtehen, bei der ein Verſtändniß des Zuſammenhangs unmöglich iſt. Iſt aber den Abiturienten unſerer Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen auch nur Luther's Ausdrucksweiſe verſtändlich? Wiſſen ſie zu ſagen, was »Krebs der Gerechtigkeit« bedeutet, der »dem Zorn Raum geben«, »wider den Stachel löcken«, und in welchem Zuſammenhange es vorkommt, oder welchen Sinn die Stelle hat: »Er hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich zu ſein«, oder die: »Iſt das Auge einfältig, ſo wird auch der ganze Leib licht ſein«, oder: »Dein freudiger Geiſt enthalte mich«, oder »die

Beilage bewahren« u. dgl. m. Wissen sie den biblischen Begriff von »Rechtfertigung« anzugeben, oder was es heißt: die Schrift ist nütze »zur Züchtigung in der Gerechtigkeit«? Ausdrücke wie dieser letztere sind den Gymnasialschülern durch Hinweisung auf das Griechische sofort klar gemacht; eben so wie: der heil. Geist wird die Welt »strafen«, nicht gleich punire; oder: die Liebe wird in Vielen erkalten wegen Zunehmens der »Ungerechtigkeit«, wo ἀνομία nach dem neutestamentlichen Sprachgebrauch gleich ἁμαρτία ist, wodurch die Stelle sogleich klar wird. Sind sie sicher vor der nicht seltenen falschen Auslegung der Worte: »Der Glaube kommt aus der Predigt«, oder vor der ganz gewöhnlichen, aber unevangelischen Deutung von Stellen wie: »Ihr ist viel vergeben, denn sie hat viel geliebt«, und: »die Liebe decket auch der Sünden Menge«? Sind sie darauf aufmerksam gemacht, wie bei Jesaias 53, 9: »Er ist begraben wie die Gottlosen und gestorben wie ein Reicher«, richtiger zu übersetzen ist, um mit der evangelischen Geschichte wirklich übereinzustimmen? — Mit dergleichen sich consequent zu beschäftigen, läßt an den meisten Anstalten der systematische Unterricht keine Zeit übrig.

So geschieht es, daß die Schüler auf unsern Gymnasien in der Regel mit der Ausdrucksweise der Bibel weniger bekannt sind, als mit der der alten Autoren. Die diesen zu widmende Zeit darf in keiner Weise beeinträchtigt werden; aber das Eine sollte man thun, und das Andere nicht lassen. Selbst zum Verständniß unserer vaterländischen Schriftsteller aus dem vorigen und zum Theil noch aus diesem Jahrhundert ist Kenntniß der Bibelsprache unentbehrlich; es sind nicht bloß solche wie Hamann und Klopstock gemeint, sondern selbst bei Goethe findet sich viel mehr von biblischer Sprache und Vorstellungen, als man anzunehmen geneigt sein möchte: in der Sprache des Volks, auch des gebildeten, war noch viel davon als ein Erbe der Zeiten vorhanden, in denen durch fleißigeren Umgang mit der heil. Schrift, wenigstens in den Häusern, Bibelfestigkeit unter den evangelischen Christen allgemeiner verbreitet war. Die Sitte der Hausandachten an der Bibel fängt in unserer Zeit an, wieder aufzuleben: daß aber die Schule nicht nur dem sich anzuschließen die Pflicht hat, sondern noch viel häufiger in dem Fall ist, die Versäumnisse des Hauses hierin mit zu übertragen, wird nur leugnen wollen, wer die Aufgabe der Schule auf den Unterricht beschränkt.

Mit der obigen Erwähnung der Sprüche ist zunächst die gedächtnißmäßig sichere und treue Aneignung der solennen Stellen und dicta probantia gemeint, die sich aus dem N. T. auch gleich griechisch einzuprägen das Gymnasium die zukünftigen Theologen sehr wohl anhalten könnte. Aber ist immer eine genaue Antwort bereit, wenn Schüler der oberen Classen z. B. nach der biblischen Definition des Glaubens gefragt werden, oder nach dem Schriftgrunde für die Lehre von der Erbsünde? Oder wissen diejenigen Schüler, welche einen Cursus der Ethik durchgemacht haben, mit welchem Ausdruck in der Bibel z. B. die Unsittlichkeit der Lüge bewiesen ist? — Das Sachliche verlangt nicht geringere Aufmerksamkeit, z. B. um sogleich sagen zu können, warum es an dem von der Straße zum Hochzeitsmahl hereingeholten Gast doch strafwürdig sein konnte, kein hochzeitliches Kleid anzuhaben, u. dgl. m.

Indeß alle sprachliche und sachliche Kenntniß der Bibel ist doch nur Mittel zum Zweck, dem Zweck, das Wesen und Gesetz des Reiches Gottes in der heil. Schrift als einem Ganzen und Zusammenhangenden zu erkennen und in Sinn und Herz aufzunehmen, als etwas jedem Einzelnen persönlich Zugehöriges. In der Bibel die für Leben und Sterben frei machende Wahrheit und eine nimmer versiegende Quelle der Kraft und des Trostes zu wissen und zu haben, dazu bedarf es vertrauter Be-

kanntſchaft, nicht gelegentlicher und vorübergehender Notiznahme. Aus der Unbekanntſchaft mit der heil. Schrift entſpringt daher die Unfähigkeit, mit ihr umzugehen. Sie weist wie kein anderes Buch jede Beſchäftigung aus dem Stegreif mit Strenge zurück, und die Züge des Antlitzes, das ſie dem zeigt, der ohne Herzensbedürfniß und nur gelegentlich in ſie blickt, können ihm leicht hart und undeutſam erſcheinen; ſie hellen ſich auf zu Leben und Freundlichkeit für den, der mit ihr umgeht, um vertraut mit ihr zu werden, und der ſich mit geweihetem Sinn ihrer Betrachtung hingibt. Dieſe Hingebung und Ausdauer iſt um ſo nöthiger, je weniger die unruhige Lebensbewegung der Gegenwart der Sammlung und der Einkehr in ſich ſelbſt günſtig iſt, und je ſchwerer ſie es uns macht, aus der Welt, die uns umgibt und innerlich beſchäftigt, in die Welt einzutreten, welche die heilige Schrift vor uns aufthut.

Geht nun etwa die Meinung dahin, daß die Religionsſtunden der oberen Claſſen nur zum Leſen und Erklären der Bibel verwandt werden ſollen? Keineswegs. Die Schüler ſind ebenſo wohl durch Unterweiſung in der Lehre ihrer Kirche, wie durch die Geſchichte der chriſtlichen Kirche überhaupt und durch die Bekanntſchaft mit den ſymboliſchen Büchern ihrer Confeſſion zu einem deutlichen kirchlichen Bewußtſein zu führen. Auch gilt ja völlig noch heute, was einſt Samuel Werenfels von der Bibel ſagte:

Hic liber est, in quo quærit sua dogmata quisque:
Invenit et iterum dogmata quisque sua.

Demnach würde das Bedenken nahe liegen, daß, wenn ſich der Religionsunterricht auf Bibelerklärung beſchränkt, die Schüler nur etwa die vorherrſchende theologiſche Meinung ihrer Zeit und die noch ſubjectivere ihres Lehrers über den Inhalt der Bibel kennen lernen, aber nicht in der eigentlichen Kirchenlehre feſt gegründet werden. Dieſe Gefahr iſt unzweifelhaft vorhanden, aber ihr kann vorgebeugt werden, und darauf wird es beim evangeliſchen Religionsunterricht doch immer ankommen, daß der kirchliche Lehrbegriff nicht wie etwas Abgeſondertes überliefert, ſondern daß vor Allem ſeine Uebereinſtimmung mit der Bibel nachgewieſen werde.

In den oberen Claſſen unſerer höheren Lehranſtalten ſind die Schüler größtentheils in demjenigen Lebensalter, in welchem die Verſtandsanſprüche zu erwachen pflegen und bei manchem bis zur Eitelkeit auf ſeine Zweifel und bis zum Uebermuth der Skepſis ſich geltend machen. Der Lehrer hat es da bald mit der Luſt am Widerſpruch zu thun, die aller unreifen und unſelbſtſtändigen Freiheit eigen iſt, bald äußert ſich in den Entgegnungen der Schüler das ernſtere und tiefere Verlangen nach klarer Erkenntniß. Dem einen wie dem anderen Falle gegenüber wird der Lehrer immer am feſteſten auf dem Boden der heil. Schrift ſelbſt ſtehen, und der Zögling wird auf ſie als auf das ſicherſte Correctiv bei allen Verirrungen ſeines Verſtandes hingewieſen werden müſſen. Das Vereinzelte und Abgeleitete kann fremdartig erſcheinen, während es im Zuſammenhange und in ſeinem Urſprunge ſeine Rechtfertigung findet. Jeder dogmatiſche und ethiſche locus hat in der heil. Schrift einen lebendigen Zuſammenhang und iſt in demſelben am verſtändlichſten, zumal für das Faſſungsvermögen der Jugend: es ſind Pflanzen in ihrem natürlichen Boden, nicht daraus entfernt und in Herbarien geſammelt. Oder nehmen ſich etwa z. B. die Beweiſe vom Daſein Gottes, wie ſie häufig in den Schulen vorgetragen werden, nicht wie getrocknete Pflanzen aus, die man den Schülern vorzeigt? Es gilt auch hier, daß das Chriſtenthum nicht Doctrin, ſondern Leben iſt, daß die Lehre am Leben, d. h. hier an dem lebendigen Zuſammenhange in der heil. Schrift, ihre Rechtfertigung hat, und daß „dulcius ex ipso fonte bibuntur aquæ“.

In der reichen Litteratur, welche die Methodik und den Stoff des Religionsunterrichts zum Gegenstande hat, ist unseres Wissens kein Buch vorhanden, worauf als auf ein geeignetes Hülfsmittel im Sinne der obigen Auseinandersetzung hingewiesen werden könnte. Eine solche Anleitung zur Kenntniß der Bibel müßte, um nur Einzelnes anzudeuten, das in historischer Beziehung bei der heil. Schrift Wichtigste kurz und überschaulich darstellen und nachweisen, die Ordnung der biblischen Bücher nach der Zeitfolge und ihren Inhalt nach bestimmten Gesichtspuncten und in gedrängter Zusammenfassung angeben, hauptsächlich aber die innere Einheit in der Mannigfaltigkeit der Ueberlieferung darlegen, so daß von dem Mittelpuncte, der Menschwerdung des Sohnes Gottes, aus nicht mehr vereinzelte Geschichten und Lehren, sondern eine ewige Geschichte und göttliche Offenbarung als Inhalt der Bibel erkennbar wäre. Durch ihren Zusammenhang legt sich die heil. Schrift am besten selbst aus, und an der typischen Bedeutung des Persönlichen und Thatsächlichen in ihr lernt man erst wie die eigene Niedrigkeit, so die uns beschiedene Ehre und Herrlichkeit, das sündliche wie das geheiligte Menschenleben, verstehen.

Wie der Anfang der Genesis auf den Anfang des Evangelii Johannis, der erste Adam auf den zweiten, so weist das Protevangelium im dritten Cap. der Genesis auf das dritte Cap. im Ev. Johannis und weiter auf das dritte Cap. im Brief an die Römer hin; eben so das Gebot des A. T., der Dekalogus, auf das Gebet des N. T., das Vaterunser, so wie die gesammte Prophetie des Alten Bundes auf die Zeiten der Erfüllung im Neuen: alles Proben, wie Novum in Vetere latet, Vetus in Novo patet. — Zu den reichen sich hier darbietenden Beziehungen wird der Lehrer in den oberen Classen z. B. auch das Verhältniß der Dialektik des Paulus zu der in dem apokryphischen Buch der Salomonischen Weisheit enthaltenen rechnen können.

An eine synoptische Betrachtung der Evangelien kann sodann die Grundlage des kirchlichen Lehrbegriffs angeknüpft werden, ohne daß um des systematischen Zusammenhangs willen, der dem Lehrer selbst überall gegenwärtig sein muß, der Faden der evangelischen Geschichte verlassen wird. Dem Schüler könnte dabei in einer Reihe kurzer, das Wesentlichste zusammenfassender Paragraphen, zugleich als Schranke subjectiver Auslegungen, die Kirchenlehre vor Augen sein, wiewohl dazu auch der Katechismus schon genügt, zumal da außerdem, wo sich Gelegenheit bietet, auch auf die Augsburgische Confession hinzuweisen ist. Die Erzählung vom verlornen Sohne bei Lucas z. B. gibt Anlaß, die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben anzuknüpfen; Lucas ist Begleiter des Paulus und zeigt gerade hierbei seine geistige Verwandtschaft mit diesem; es würde also nicht nur zulässig sein, an derselben Stelle gleich auf den Hauptinhalt der Briefe an die Römer und Galater hinzuweisen, sondern auch die Augustana müßte mit in die Betrachtung gezogen, und die scheinbare Differenz zwischen Paulus und Jacobus hinsichtlich des Glaubens und der Werke ins rechte Licht gesetzt werden.

Es ist von der größten Wichtigkeit für Anregung und Befestigung des kirchlichen Sinnes bei der Jugend, daß sie den Glauben ihrer Kirche aus der heil. Schrift und den Bekenntnißschriften der Kirche in Continuität entstehen sehe, nicht aus der eigenthümlichen Auffassung eines einzelnen Menschen, und wäre es der gelehrteste und scharfsinnigste.

Einen weiteren Schritt in die Kirchengeschichte hinein als bei Stellen wie die vorher erwähnte kann man beim Durchnehmen der Apostelgeschichte thun, und zwar so, daß außer dergleichen Anknüpfungen der selbstständige Vortrag der Kirchengeschichte sich auf die Hauptdata zu beschränken hat. Die Ausführlichkeit, in welcher sie namentlich durch die Rücksicht auf specielle Secten- und Dogmengeschichte, häufig be-

handelt wird, geht theils weit über die Aufgabe der Schule hinaus, theils scheint sie es zu ignoriren, daß außer den Religionsstunden auch Geschichtsstunden im Lehrplan stehen. In der Apostelgeschichte Cap. 17 kann die Stelle: »In ihm leben, weben und sind wir,« benutzt werden, die falsche Transcendenz aus der Vorstellung vom Wesen Gottes zu entfernen, während zur Bestreitung des entgegengesetzten Extrems und zur Erklärung des Pantheismus schon vorher V. 49. im 7. Cap.: »der Himmel ist mein Stuhl und die Erde meiner Füße Schemel«, Veranlassung gibt, so daß die eine Stelle zur richtigen Auffassung der andern hilft.

Kurz, es würde darauf ankommen, das dem jetzt üblichen entgegengesetzte Verfahren einzuschlagen und aus und an der Bibel zu der Lehre und Geschichte zu kommen, während gemeinhin die selbstständig vorgetragene Lehre und Geschichte nur gelegentlich in die Bibel sieht; es würde darauf ankommen, die verschiedenen Disciplinen, welche herkömmlich der Religionsunterricht der oberen Classen in sich faßt, näher zusammenzurücken und um die heil. Schrift, als ihren gemeinsamen Mittel- und Ausgangspunct, zu vereinigen.

Dem Bedenken, daß auf diese Weise zu langsam gelesen werden muß, als daß die Schüler dabei ein biblisches Buch in seinem Zusammenhange hinlänglich kennen lernen, wird einerseits damit zu begegnen sein, daß, wenn eine zweckmäßige Vertheilung der Bibellectüre durch alle Classen hin Statt findet, in den oberen schon eine Bekanntschaft insbesondere mit der evangelischen Geschichte vorausgesetzt werden darf. Auch soll nicht Alles erklärt oder zu weiten Excursen in das Gebiet der Glaubens- oder Sittenlehre benutzt werden: wir haben Ein bestimmtes Ziel, das wir beim Gange durch die heil. Schrift zu erreichen suchen müssen, und können nicht überall am Wege verweilen, auch nicht immer, wo eine Stelle zur Ruhe einladet. Schließlich geben auch die nöthigen Repetitionen Gelegenheit, einzelne biblische Bücher als ein Ganzes zu überschauen.

Wie gesagt, ein Buch, das zur Erwerbung einer solchen gründlichen Kunde der heil. Schrift ein zuverlässiger Wegweiser wäre, ist wohl noch nicht vorhanden; wer es schriebe, würde sich um die höheren Schulen der evangelischen Kirche ein großes Verdienst erwerben: nur derjenige würde aber die Aufgabe zu lösen im Stande sein, der mit gründlicher theologischer Wissenschaft und einer an seinem eigenen Leben erprobten Vertrautheit mit der heil. Schrift pädagogische Einsicht und Erfahrung verbände.* Irgend einen Berufenen zu dieser Arbeit angeregt zu haben, wäre der größte Segen, den der Verf. seinem Wort erwünschen und erbitten könnte.

Sind denn nun die obigen Bedenken und Vorschläge gegen die Wissenschaft gerichtet? Sie werden sich eine solche Deutung müssen gefallen lassen: und dennoch hat an ihnen gerade der Schmerz Antheil, den Jeder empfinden muß, der den Mangel an wissenschaftlichem Triebe an so vielen jungen Theologen der neueren Zeit wahrzunehmen Gelegenheit hat. Es ist kein gutes Zeichen, daß ihrer viele jetzt so schnell fertig sind und, man möchte sagen, mit Stiefel und Sporen in die Orthodoxie hineinspringen, ohne sich das Studium der Philosophie oder einer anderen allgemeinen Wissenschaft auf der Universität sonderlich kümmern zu lassen. Die Kirche kann sich zu dieser Erscheinung nicht Glück wünschen. Wo die größte Schuld davon liegt, ist

---

* Einiges dahin Gehörige s. auch in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1853. S. 38. — Die jüngst erschienene Schrift: Staudt, Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der heil. Schrift. Stuttgart 1854, ist dem Verf. erst dem Titel nach bekannt geworden.

hier nicht zu unterſuchen; aber einen nicht unerheblichen Antheil daran hat auch die Schule, wenn ſie die ihr Anvertrauten nicht ſo führt, wie es dem Jugendalter gemäß iſt, und den Religionsunterricht, ähnlich wie es auch mit anderen Gegenſtänden geſchieht, ſchon ſo »univerſitätiſch« treibt, daß der Sinn für Forſchung nicht wach und rege erhalten, ſondern eher abgeſtumpft wird.

Es iſt jetzt auf vielen Schulen dahin gekommen, daß die anderweitige Verwendung der Religionsſtunden keine Zeit zu eingehender und anhaltender Beſchäftigung mit der Bibel übrig läßt; wollte man anfangen, dieſe für das Erſte und Nothwendigſte anzuſehen, ſo würde man bald keine Zeit mehr zur Mittheilung von theologiſcher Gelehrſamkeit haben, die über die Aufgabe der Schule hinausgeht. Der Religionslehrer ſeinerſeits muß in der Wiſſenſchaft ſtehen, vor Allem aber muß er ein Schriftgelehrter ſein; ſein Unterricht wird der rechten Weihe und Fülle entbehren, wenn das Wort Gottes nicht ſeine tägliche Nahrung iſt, wenn er in die Lehrſtunde geht, ohne ſich vorher durch Leſen in der Bibel in den Umkreis der Gedanken Gottes verſetzt und den bibliſchen Geiſt und Ausdruck ſeinem inneren Sinn nahe gebracht zu haben.

Wer es thut und ſich in der Entſagung übt, die das Eigene zurückdrängt und nichts geben will, als das Empfangene, der wird es bald inne, daß der Herr, wie einſt der Samariterin am Brunnen, ſo noch heute zu trinken zu geben bereit iſt aus dem Brunnen des Waſſers, das in das ewige Leben quillt; er lernt scripturæ sacræ haustum primum ac secundum kennen und immer tiefer ſchöpfen. Von ſeinen Schülern aber werden es einem Solchen nicht bloß die einſtigen Candidaten der Schule und des Pfarramts danken, daß er ſie, wo es Zeit war, ſicher gemacht hat in dem Einen, was noth iſt. P.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortſetzung.)

II. DIVISION DE GRAMMAIRE.

Changements introduits dans l'enseignement des classes de grammaire. — Le nouveau règlement a introduit dans les classes de sixième, cinquième et quatrième, qui constituent la division de grammaire, quatre modifications importantes:

1° En raison de l'âge des élèves, l'enseignement a été étroitement circonscrit en sixième, mais il se relève en cinquième, et dépasse même son ancien niveau en quatrième;

2° L'enseignement de l'histoire et de la géographie, qui, grâce à une innovation longtemps réclamée, n'a plus pour objet exclusif les peuples de l'antiquité, mais qui s'occupe d'une manière particulière de notre propre pays,

comme de ce qu'il y a de plus intéressant pour les enfants, a été confié aux professeurs ordinaires;

3° L'étude du calcul a été continuée, de classe en classe, jusqu'à la quatrième, où déjà est institué un cours régulier d'arithmétique et de géométrie élémentaires;

4° Un cours de grammaire comparée a été établi en quatrième, comme résumé des études grammaticales.

A ces exceptions près, l'enseignement des trois classes de grammaire reste le même, toujours fondé, comme par le passé, sur l'étude simultanée du français et des langues anciennes.

Examen d'admission. — Les élèves n'entrent en sixième qu'après avoir subi un examen d'aptitude, constatant qu'ils connaissent assez la grammaire française pour en appliquer passablement les règles, et qu'ils possèdent les premiers éléments du latin autant qu'il est nécessaire pour suivre l'explication des auteurs les plus faciles. Tel est le point de départ qu'il importe de bien fixer; les professeurs chargés de faire l'examen d'aptitude n'oublieront pas que de leur attention ou de leur négligence à cet égard dépend, en grande partie, l'avenir des études.

L'obligation de faire franchir par les élèves, en trois années, tout l'espace qu'ils mettaient autrefois quatre ou cinq ans à parcourir, impose aux professeurs la nécessité de redoubler de zèle, surtout de mieux employer le temps et d'appliquer des méthodes plus fermes à la fois et plus rapides.

Emploi du temps. — Hors des classes, le temps des élèves est rigoureusement mesuré. Le nombre et la longueur des devoirs doivent donc être calculés exactement sur cette mesure. Il importe à la santé des enfants et au libre développement de leurs facultés intellectuelles qu'ils ne soient pas surchargés de devoirs. En réduisant leur travail aux seuls exercices réellement utiles, on gagnera pour leur véritable instruction tout ce qui se perdait en fatigues superflues. Ce sera d'ailleurs un véritable soulagement pour eux de n'avoir plus affaire qu'à un seul professeur, de n'être plus exposés aux exigences de plusieurs maîtres, ni accablés par une accumulation de devoirs imposés souvent d'après des méthodes et des vues toutes différentes.

Afin que l'emploi du temps puisse être réglé uniformément dans tous les lycées de l'empire, nous avons dressé, pour les classes de grammaire, comme pour les classes élémentaires, un tableau dont les dispositions devront être suivies avec exactitude par MM. les professeurs:

Classes du matin.

Prière et récitation des leçons, environ	20	minutes.
Lecture et explication des leçons données pour la classe du lendemain matin	10	»
Correction du devoir donné la veille	45	»
Explication d'auteurs latins ou grecs; prière	45	»

Classes du soir.

Prière et récitation des leçons, environ	20	»
Lecture et explication des leçons données pour la classe du lendemain soir	10	»

Révision du devoir corrigé le matin et mis au net	10 minutes.
Dictée d'un devoir pour le lendemain matin	20 »
Explication d'auteurs latins ou grecs	45 »
Exercices de grammaire et d'orthographe française, de déclinaison ou de conjugaison latine ou grecque (calcul trois fois par semaine) ; prière	15 »

Récitation des leçons. — Jamais il ne sera donné plus de deux leçons pour chaque classe, non compris les maximes de l'Écriture sainte qui se récitent le matin. Un plus grand nombre de leçons, ajoutant au morcellement des textes, en fait perdre de vue la suite, et rend à la longue l'esprit paresseux à saisir l'ensemble des idées ; de plus, il fatigue la mémoire et demande trop de temps pour la récitation.

Les leçons, ainsi réduites pour le nombre, pourront naturellement être un peu plus longues ; elles seront distribuées de la manière suivante :

Classes du matin.

Une ou deux maximes de l'Écriture sainte ;
Un texte d'auteur latin ;
Une leçon de grammaire latine et, à partir du second semestre de la classe de sixième, une leçon de grammaire latine ou de grammaire grecque alternativement ; en quatrième, une leçon de syntaxe grecque ou de prosodie alternativement.

Classes du soir.

Un texte d'auteur français ;
Une leçon de grammaire française, remplacée en cinquième et en quatrième par une décade de racines grecques.

Le texte français sera choisi parmi les morceaux les plus intéressants de l'ouvrage mis entre les mains des élèves. Si la suite des idées devait souffrir de quelques coupures indispensables, on ferait en classe la lecture et l'analyse des morceaux omis.

Les textes d'auteurs latins seront pris dans les passages récemment expliqués, et, en général, il ne devra pas s'écouler plus de deux ou trois classes entre l'explication et la récitation.

Dans les leçons de grammaire, on s'attachera surtout aux paradigmes et aux règles générales ; on passera les exceptions qui ne sont pas d'une application fréquente ; on laissera de côté tout ce qui n'est que subtilité ingénieuse ou théorie plus ou moins hasardée. Les observations que le professeur peut faire de vive voix, et qui gagnent à être présentées ainsi, ne seront pas apprises par cœur.

Les règles de la prosodie seront toujours accompagnées d'un exemple en vers.

Lecture et explication des leçons. — On ne saurait trop vivement recommander aux professeurs de faire lire et d'expliquer les leçons avant qu'elles soient apprises. C'est un des plus utiles exercices de la classe. Il facilité pour les élèves l'effort de mémoire que chaque leçon doit coûter. Il leur fait de bonne heure contracter l'habitude de ne rien lire et surtout de ne rien répéter sans le comprendre. Il donne sujet à un grand nombre d'observations, non-

seulement sur la langue et sur le style, mais aussi sur le fond des choses; et ainsi, à propos des idées du texte, il permet de faire entrer dans ces jeunes esprits une foule d'autres idées qui les intéressent par l'instruction même qui en découle.

C'est après la récitation des leçons du jour que cet exercice vient préparer les leçons du lendemain. Il s'applique particulièrement aux textes français, puisque les textes latins ont déjà été l'objet des exercices de traduction; il ne s'applique pas moins aux leçons théoriques de grammaire, de prosodie, etc. Le professeur, en commentant ces leçons, y ajoute de nouvelles observations, de nouveaux exemples; il s'assure par des interrogations fréquentes qu'il a été bien compris.

Tous les exemples donnés dans les grammaires à l'appui des règles seront expliqués littéralement.

Pour la prosodie, les exemples en vers seront non-seulement expliqués, mais scandés: s'il y en a plusieurs pour chaque règle, tous seront expliqués et scandés, mais un seul sera appris.

Les racines grecques que l'on fait apprendre en cinquième et en quatrième seront expliquées comme les autres leçons. D'abord, on développera le sens des vers techniques et les acceptions souvent cachées sous les mots. Ensuite on rappellera la déclinaison ou la conjugaison de chaque mot grec, autant du moins qu'on le pourra sans sortir des parties déjà connues de la grammaire, et sans empiéter sur celles qui restent à voir. On indiquera les mots français directement venus du grec, en montrant comment les lettres se permutent en passant d'une langue dans l'autre. En quatrième, on commencera à expliquer la manière dont se forment régulièrement les mots composés d'éléments grecs, et l'on exercera les élèves à en former eux-mêmes.

J'insiste avec intention sur l'étude des racines grecques, plus nécessaire peut-être encore aux élèves qui, dans la division supérieure, suivront la section des sciences, qu'à ceux qui suivront la section des lettres. C'est, dans l'économie du nouveau plan d'études, une des parties les plus essentielles; la recommandation particulière dont elle est l'objet a été une des conditions expresses de l'adoption de nos réformes. Les professeurs qui ne s'y tiendraient pas rigoureusement compromettraient l'équilibre que nous avons voulu établir entre toutes les connaissances utiles. Ils abaisseraient volontairement le niveau auquel notre honneur est engagé à maintenir l'éducation nationale.

Il est inutile d'ajouter que cette partie de la classe a besoin, comme les autres, d'être préparée par le professeur; qu'il doit consulter les meilleurs ouvrages sur la matière et y joindre ses propres recherches, afin d'apporter aux élèves une riche provision d'observations et d'exemples.

Dictée des devoirs. — Il n'est pas bon de donner les devoirs trop longtemps d'avance. Quand les élèves demeurent libres de changer l'emploi du temps dans les études, souvent les devoirs remis au dernier moment sont négligés.

Il ne faut pas non plus trop multiplier les devoirs dictés: on s'est plaint souvent avec raison qu'ils absorbaient le temps aux dépens de l'explication des auteurs. La dictée des devoirs aura lieu le soir pour le lendemain matin. Il n'y aura point de dictée le matin. L'intervalle entre la classe du matin et celle du

soir, réduit par la leçon d'écriture ou de dessin, par le repas, par les récréations, et souvent par les répétitions et conférences, ne laisse guère de temps que pour préparer par écrit la traduction d'un passage des auteurs prescrits, ou pour mettre au net les corrigés.

Pour le nombre et pour la longueur des devoirs, le professeur tiendra toujours compte du temps disponible dans les études, et il se conformera sur ce point aux directions que les chefs de la maison ne négligeront pas de lui donner.

Tous les textes dictés sont transcrits, avec mention de leur date, sur un cahier tenu à jour par l'élève qui a obtenu la première place dans la dernière composition. A la fin de l'année ils sont remis au proviseur, qui en conserve la collection.

Une fois par semaine, autant que possible, il n'y a point de dictée le soir: on y supplée par l'indication d'un devoir non dicté (thème ou version) à prendre dans les auteurs qui sont entre les mains des élèves. Le temps gagné par la suppression de la dictée est employé à donner les places de la composition.

Correction des devoirs. — Les devoirs seront toujours rapportés sur cahier et sur copie. On exigera que le cahier soit absolument conforme à la copie.

L'écriture, l'orthographe et la ponctuation, principalement sur la copie, seront de la part du professeur l'objet d'une sévère attention.

En général, et sauf de très-rares exceptions, les devoirs seront corrigés le jour même où ils seront remis.

La correction d'un devoir sera d'ordinaire divisée en plusieurs paragraphes et partagée entre plusieurs élèves appelés à se remplacer et à se rectifier les uns les autres, afin qu'elle profite au plus grand nombre possible. La correction des versions sera toujours précédée d'une explication littérale.

Le professeur donnera pour chaque devoir un corrigé: il ne le dictera point, mais les élèves pourront prendre des notes. Ils rédigeront et conserveront tous les corrigés sur un cahier destiné à cet usage, et qui sera examiné au moins une fois toutes les semaines par le professeur.

Quelque importante que soit la correction des devoirs, elle ne doit point durer plus de 45 minutes. Au moyen du fractionnement des devoirs lus, ce temps suffira pour l'examen d'une dizaine de copies. Le professeur devra d'ailleurs en corriger chez lui le plus grand nombre, et les rendre avec ses observations, en ayant soin que deux copies au moins de chaque élève soient corrigées et lui soient remises chaque semaine.

Dans les classes de grammaire surtout, à un âge où les enfants ont besoin d'être soutenus et encouragés, et où il faut que chaque jour soit marqué par un progrès, il est impossible d'admettre que les élèves puissent être jamais abandonnés à eux-mêmes, et que leur travail quotidien ne soit pas vérifié. Le professeur ne peut suffire dans les classes nombreuses à corriger chaque fois toutes les copies. Mais les maîtres chargés des répétitions et conférences, spécialement instituées pour les internes, auront soin de consacrer une partie de ces exercices à corriger les devoirs qui n'ont pas été lus en classe. Aucun élève interne ne doit échapper à ce contrôle supplémentaire.

Explication des auteurs. — L'explication des auteurs latins et grecs, base de nos études littéraires, demeure la partie essentielle de la classe; c'est à elle

que doivent profiter tous les instants qui pourront être gagnés sur les autres exercices.

Les traductions seront toujours faites en français et par écrit, dans les trois classes: on ajoutera, en sixième et en cinquième, le mot à mot de quelques phrases indiquées par le professeur. Ce devoir devra être fait avec le même soin qu'un devoir dicté, aussi bien pour l'écriture que pour l'orthographe et la ponctuation. En marge sera toujours faite soit l'analyse grammaticale d'un certain nombre de mots d'une espèce indiquée d'avance par le professeur (un jour les noms, un autre jour les verbes etc.), soit la mention d'un certain nombre de règles, d'après les directions données également par le professeur. Celui-ci, en faisant expliquer les élèves, aura toujours leurs copies sous les yeux.

L'explication se partagera, comme la correction des devoirs, entre le plus grand nombre d'élèves possible. Chaque phrase latine ou grecque, après le mot à mot, sera suivie du français. L'un et l'autre exercice seront répétés au moins une fois. Les plus forts élèves expliqueront les premiers, les autres répéteront.

Il sera interdit aux élèves de prendre des notes pendant l'explication: ils écouteront le corrigé, c'est-à-dire la traduction française, donnée par le professeur, et le reproduiront de mémoire sur un cahier distinct pour chaque auteur et conservé spécialement pour cet objet.

A la fin des mois de décembre, de mars et de juin, huit jours seront employés à repasser rapidement, pendant le temps de la classe ordinairement consacré à l'interprétation des auteurs, toutes les explications du trimestre.

Indépendamment du sens des textes, l'élève devra retenir la traduction française à peu près sous la forme donnée par le professeur; dans les examens, l'attention des inspecteurs ou des juges se portera principalement sur ce point.

La première qualité d'une explication, surtout dans les classes de grammaire, est, sans doute, la parfaite exactitude du sens, mais trop de professeurs bornent leurs soins à cette unique condition. Ils oublient que l'étude des langues anciennes a pour but principal de conduire à une connaissance plus approfondie de la langue maternelle. L'explication doit donc être un exercice, non-seulement de raisonnement, mais aussi de style.

La traduction ne s'écartera jamais sans nécessité du latin; elle suivra fidèlement le texte, évitant d'en changer les tournures, quand le français peut les adopter, et conservant même, autant que possible, l'ordre des mots. Mais le génie de notre langue sera toujours respecté, et jamais le désir de l'exactitude n'ira jusqu'à sacrifier la propriété des termes, la régularité des constructions, ni même un certain degré d'élégance.

Le professeur accompagnera toujours l'explication d'un commentaire simple, précis, complet sur les difficultés du texte, sur les particularités grammaticales, sur tous les détails de mœurs, de géographie et d'histoire, sans négliger les remarques de goût et les réflexions morales que le sujet amènera naturellement. Ce commentaire du professeur, s'il est bien présenté, s'il a été préparé avec soin, répandra beaucoup d'intérêt sur l'explication, et il ne contribuera pas seulement à étendre l'instruction des élèves, il servira aussi, selon la direction qu'on saura lui donner, à rectifier leur jugement, à former leurs idées et leurs sentiments. Plus les remarques seront justes et solides, plus elles laisseront de traces.

Dans les examens, dans les inspections, la promptitude ou l'hésitation des élèves à reproduire sur chaque mot, sur chaque idée, les observations faites en classe, sera l'éloge ou la critique de l'enseignement.

Mais ces détails n'offriront aux élèves un intérêt réel que si le professeur les a recueillis d'avance, et s'il en a fait un choix parfaitement approprié à l'âge, aux habitudes, aux dispositions d'esprit de son jeune auditoire. Les commentaires placés au bas des pages de nos éditions classiques sont loin d'avoir toujours cet avantage. Les proviseurs sont chargés de veiller à ce qu'il ne soit mis entre les mains des élèves que des éditions dont les notes auront été l'objet d'une révision attentive.

A plus forte raison toute traduction imprimée sera-t-elle interdite soit dans les classes, soit dans les études.

Le dernier quart d'heure de la classe du soir est employé à exercer les élèves de vive voix et souvent au tableau sur les matières qu'ils ont déjà vues, mais qu'ils peuvent avoir oubliées, et notamment sur la nomenclature et la syntaxe des trois langues. Trois fois par semaine ce dernier quart d'heure, dans les classes de sixième et de cinquième, est consacré au calcul.

Enseignement de l'histoire et de la géographie. — Dans la division de grammaire, une seule classe, mais une classe entière, sera consacrée chaque semaine à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans les lycées où cette classe aurait été partagée en deux demi-leçons, on reviendra à la règle.

Le professeur suivra le programme d'histoire numéro par numéro, sans jamais empiéter d'une leçon sur l'autre, développant un peu moins celles qui lui paraîtront trop chargées de faits et un peu plus celles qui lui laisseront le champ plus libre.

Il commencera par dicter à ses élèves un court résumé de la leçon du jour, renfermé en une page et demie, deux pages tout au plus, et qui puisse être appris textuellement et récité par les élèves à la prochaine classe d'histoire.

Il développera ensuite le résumé qu'il aura dicté, en permettant aux élèves de prendre des notes. Ces notes leur serviront soit pour le devoir qui leur sera donné, soit pour les interrogations de la classe suivante.

Le devoir à faire entre les deux classes sera un morceau détaché pris dans les développements et en dehors du résumé : par exemple, le portrait d'un personnage, le récit d'une bataille, le détail circonstancié d'un fait intéressant; et ce morceau devra être traité par l'élève avec un double soin, puisqu'il sera corrigé à la classe suivante comme sujet historique et comme exercice de style.

Tel sera donc autant que possible, l'emploi du temps de chaque classe d'histoire :

1°	Récitation du résumé de la leçon précédente	15 minutes.
2°	Interrogation sur les développements du même résumé . .	15 »
3°	Dictée d'un nouveau résumé	20 »
4°	Développement oral de ce résumé	45 »
5°	Correction du devoir, accompagnée, s'il est besoin, de nouveaux développements et de nouvelles explications . . .	25 »

Le professeur n'oubliera pas qu'il s'adresse à des élèves très-jeunes, très-peu avancés, dont le jugement n'est pas formé encore, et qui manquent, sur la plupart des choses dont on leur parle, des notions les plus élémentaires. Il s'imposera la loi de ne pas trop élever son enseignement, d'éviter les généralités.

les digressions savantes, et de s'attacher au récit des événements ; il se bornera même aux plus importants, à ceux qui ont eu quelque influence sur les destinées des peuples ou sur la marche générale de l'histoire. Au lieu de multiplier les faits, il les développera de manière à frapper l'attention des élèves et à graver une forte empreinte dans leur mémoire.

Ces recommandations s'appliquent surtout aux vingt-sept premiers numéros du cours de la classe de sixième, relatifs à l'histoire ancienne et à l'histoire romaine, et destinés à servir d'introduction à l'histoire de France ; ils seront traités d'une manière très-sommaire, moins pour donner aux élèves une connaissance approfondie des temps anciens que pour remplir dans leur esprit le vide des siècles antérieurs à nos annales. Il y a d'autant moins d'inconvénient à réduire dans cette première classe l'enseignement de l'histoire ancienne à ses éléments les plus simples, qu'on y reviendra dans les classes supérieures, et qu'une année entière y sera consacrée en troisième. On suppléera d'ailleurs à ce qui pourrait manquer de ce côté par l'explication des auteurs latins de la classe, choisis spécialement à cette intention (l'*Epitome historiæ græcæ*, le *de Viris illustribus urbis Romæ*), et par les commentaires qu'on ajoutera à la traduction de ces ouvrages.

Enfin le professeur pourra faire concourir à son enseignement historique les devoirs ordinaires (thèmes ou versions), dont il empruntera de préférence les sujets aux parties de l'histoire les plus récemment étudiées.

En cinquième et en quatrième, les programmes de géographie sont distincts des programmes d'histoire, mais leurs numéros s'ajoutent a ceux de l'histoire pour remplir le nombre ordinaire des leçons de l'année. L'ordre à établir entre les deux séries n'a pas été rigoureusement déterminé : néanmoins, il y aurait inconvénient à réserver toutes les leçons de géographie pour les derniers mois ou à ne s'occuper d'abord que de géographie pour donner le reste du temps à d'histoire ; il en résulterait que l'une des deux études aurait déjà été en partie oubliée à l'approche des vacances et à l'époque des dernières compositions. On commencera donc par s'occuper uniquement d'histoire pendant le premier trimestre, et, dans les mois suivants, on fera alterner les leçons d'histoire avec celles de géographie, en suivant toujours rigoureusement l'ordre des numéros dans chaque programme.

Remarques particulières sur l'enseignement de la géographie physique. — Dans la classe de cinquième, la géographie physique de la France exige, de la part du professeur, un tacte exercé et des soins tout particuliers. Cet enseignement, aride en apparence, deviendra attrayant si on sait y rattacher des détails, des idées qui y feront naître, en quelque sorte, la vie et le mouvement. C'est un véritable voyage à l'intérieur, c'est une première reconnaissance du sol de la patrie, que vont accomplir, avec la curiosité, avec la vivacité de leur âge, des enfants qui connaissent à peine le milieu dans lequel ils vivent. Aux définitions techniques, combien le professeur ne pourra-t-il pas joindre de notions attachantes sur la structure vraie, les climats, les expositions, les cultures, les industries naturelles ou acquises, les échanges réciproques, le régime de vie, les habitudes, les races originairement rivales et encore aujourd'hui différentes des régions diverses qui composent la France? Seulement, en apprenant aux enfants à porter pour la première fois leurs regards au-delà des limites de leur étroit horizon, il ne doit pas oublier que tout est neuf pour eux, que tout leur est inconnu, et

qu'il ne faut pas faire un pas sans s'arrêter devant chaque objet, pour en bien fixer le nom et le caractère, pour en marquer sommairement les rapports avec l'ensemble.

Le professeur réussira sûrement s'il se pénètre de la pensée que ses élèves n'ont, dans la plupart des cas, aucune idée juste ni de la nature ni des diverses formes de la surface du sol dont il va les entretenir. Suivant les lieux, ils peuvent ignorer ce que c'est que la mer, un cap ou une baie, une montagne, une vallée, un col, etc. On devra donc, dans chaque leçon, avant d'exposer la géographie spéciale de la France au point de vue physique, définir avec précision les termes dont on se servira; par le moyen de cartes topographiques, de coupes sur le tableau, de reliefs s'il se peut, on s'efforcera de donner des idées exactes des diverses formes du sol et des principales modifications qu'elles présentent en raison de la nature des terrains qui les constituent.

Ainsi, dans une leçon sur les montagnes, avant d'indiquer les principales chaînes de la France, le professeur donnera des notions exactes sur la constitution générale d'une chaîne, sur ses sommets, ses cols, ses vallées principales et secondaires.

Il aura soin surtout de faire bien distinguer les chaînes de montagnes des lignes de partage des eaux qui séparent les bassins des fleuves, et qui ne sont souvent que des plateaux peu élevés, distinction indispensable pour comprendre plus tard la distribution des canaux qui sont destinés à faire communiquer ces bassins.

On évitera avec la même attention de confondre les plaines proprement dites, comme le delta du Rhône, avec les régions basses, mais dont le sol est cependant relevé de nombreuses collines, comme le bassin de Paris, la Normandie ou la Bretagne.

Dans les septième, huitième, neuvième et dixième leçons, qui traitent de la nature du sol et de la distribution des productions naturelles sur la surface de la France, le professeur n'oubliera pas que ses élèves n'ont encore suivi aucune leçon d'histoire naturelle ni de physique, et qu'il doit toujours commencer par définir ce dont il doit parler, ou ne citer que les objets les plus généralement connus; il ne fera pas un cours de géologie en une leçon, mais il indiquera des régions où dominent la pierre à chaux ou calcaire, l'argile, le sable, les roches dures, les ardoises, etc.

Sans ces précautions, le cours de géographie physique, au lieu de donner aux élèves une idée exacte de la forme du sol de la France et de ses productions caractéristiques, deviendrait une sèche nomenclature qui ne laisserait aucune trace dans leurs esprit.

Étude de la grammaire comparée en quatrième. — En quatrième, le programme de grammaire comparée n'offre que vingt-trois numéros. Il n'en doit pas moins être entendu que les leçons de ce petit cours seront données dans l'ordre indiqué, à raison d'un numéro par semaine; mais on a voulu laisser aux professeurs le temps d'y préparer leurs élèves. En conséquence, le cours ne commencera qu'au second trimestre. Pendant les trois premiers mois, la première partie de la syntaxe de M. Burnouf, rédigée sur un plan philosophique, pourra être une excellente préparation à la grammaire comparée; mais il faudra que le professeur montre sans cesse aux élèves que les principes généraux exposés dans cette syntaxe sont les mêmes pour les trois langues classiques; que, dans l'ex-

plication des divers auteurs, il ait soin de faire remarquer aux élèves et de leur faire recueillir sur un cahier spécial les exemples les plus propres à établir la conformité ou les analogies des trois grammaires. Ces exemples ainsi analysés serviront plus tard de matériaux au cours de grammaire comparée.

A partir du second trimestre, on commencera à développer régulièrement les questions du programme de grammaire comparée. Cet enseignement comportera une demi-classe par semaine. Un court résumé sera dicté, expliqué en classe et ensuite appris par cœur. Récité à la classe suivante, il comptera pour l'une des deux leçons des classes ordinaires. Le temps de le dicter et de l'expliquer sera pris sur la première heure de la classe, la seconde heure restant consacrée aux exercices ordinaires et surtout à l'explication des auteurs. Les élèves auront pour ces résumés un cahier séparé comme pour les résumés d'histoire.

Dans ce cours, dont l'expérience n'est pas encore complétement faite, mais qui, je l'espère, ne tardera pas à être considéré comme une des plus heureuses innovations du système actuel, on ne saurait trop signaler aux professeurs quatre écueils également à redouter : 1° la recherche des subtilités grammaticales ; 2° l'abus fastidieux des mots techniques : 3° l'obscurité nuageuse des vues trop abstraites ; 4° l'excès des prétentions à l'érudition philologique dans un enseignement élémentaire qui est donné à des enfants, à des commençants, et dont les principaux mérites doivent être, avec la solidité du fond, la simplicité et la clarté de la forme.

Il n'y aura qu'une composition par trimestre sur la grammaire comparée.

Enseignement du calcul dans les classes de sixième et de cinquième. — L'enseignement du calcul dans les classes de sixième et de cinquième a pour but d'entretenir et de développer les premières notions acquises dans la classe de septième. Ce cours doit rester purement pratique. Il aura rempli son objet si, en apprenant aux élèves à calculer avec facilité, il les prépare à recevoir utilement l'enseignement plus étendu qui leur sera donné dans la classe de quatrième.

On observera donc la plus grande simplicité dans la définitions ; on aura soin d'y joindre une correction continue dans le développement des opérations elles-mêmes.

La division n'est l'écueil ordinaire des premières études que parce qu'elle est généralement mal démontrée. On fera la division par un nombre d'un seul chiffre 2, 3, 4, 5..... en prenant la moitié, le tiers, le quart, le cinquième..... Dans le cas d'un diviseur quelconque, on aura soin que le quotient n'ait d'abord qu'un chiffre, et on le fera trouver à l'aide d'une table des multiples successifs du diviseur. On ramènera le cas général à des divisions partielles de ce genre, sans laisser faire d'abord aucune abréviation ; puis on exercera les élèves à une abréviation des divisions partielles en leur faisant chercher combien de fois le premier chiffre du diviseur est contenu dans le premier chiffre (ou les deux premiers chiffres) du dividende.

On enseigne souvent à faire tout à la fois la multiplication et la soustraction ; mais, outre que le travail n'est guère abrégé, la réunion mentale des deux opérations en une seule paraît surpasser l'aptitude au calcul qu'on peut espérer de rencontrer chez la plupart des enfants.

On fera revoir le système métrique, en continuant à se servir de modèles. Il serait utile aussi de mettre sous les yeux des élèves des cartes ou des tableaux qui en offrissent le résumé.

Pour donner de l'intérêt à ses leçons, le professeur proposera des applications simples de chacune des règles à mesure qu'elles auront été revues. Arrivé à la division, il pourra faire traiter toute espèce de questions, mais sous la condition qu'elle ne soient pas trop compliquées, et que les divisions aient été préparées de manière à réussir. Les élèves sont encouragés quand ils peuvent trouver, sans trop de peine, des résultats précis, dont la netteté même leur garantit l'exactitude.

Tous les exemples devront être choisis dans la vie réelle, le commerce, l'industrie, les arts. Les questions insignifiantes, qu'on pose au hasard, outre qu'elles n'ajoutent rien à l'instruction, ne la secondent point par un intérêt suffisant.

Le professeur devra surtout veiller à ce que les élèves sachent parfaitement la table de multiplication. Il ne faut pas espérer que la pratique du calcul la leur apprenne : aussi fera-t-il bien d'exiger que chaque élève répète la table de multiplication au moins une fois par mois.

Il doit aussi faire oralement, pendant toute l'année, des calculs simples, en appelant tous les élèves à y concourir, celui qui hésite étant immédiatement suppléé par un de ses condisciples.

Trois leçons d'un quart d'heure par semaine, à des jours et à des heures fixes, seront consacrées à cet enseignement dans chacune des classes de sixième et de cinquième.

Enseignement des éléments d'arithmétique et des notions préliminaires de géométrie dans la classe de quatrième. — L'enseignement mathématique acquiert en quatrième une importance particulière.

On touche en effet au moment où les élèves, guidés dans le choix de la carrière qu'ils doivent parcourir un jour, se déterminent ou bien à continuer des études plus spécialement littéraires, ou bien à consacrer à la culture des sciences une plus large part de leurs efforts; tandis que quelques-uns de leurs condisciples, moins favorisés par les circonstances, ou contents de l'instruction acquise dans les classes de grammaire, quitteront le lycée pour embrasser plus vite une profession.

Ceux qui doivent se livrer plus particulièrement à la culture des lettres, en attendant qu'ils reviennent à l'étude de certaines parties de la science, fort limitées sans doute, mais que l'état de la société ne permet pas d'ignorer, ont besoin de recevoir une première notion des mathématiques qui en sont la clef. Ceux qui suivront la section scientifique, dont l'enseignement est porté, dès la classe de troisième, à une certaine hauteur, ont besoin d'une préparation forte, sans laquelle ils ne pourraient accomplir de progrès réels. Pour les uns comme pour les autres, il est avantageux, avant de suivre l'une des deux voies ouvertes, d'avoir fait un premier essai, quelque imparfait qu'il soit, propre, du moins, à éprouver leur vocation.

L'administration s'occupe d'ailleurs avec un intérêt particulier de ceux qui ne peuvent continuer leurs études que jusqu'en quatrième. Après avoir tout disposé pour qu'ils emportent une connaissance précise de leur langue et de l'histoire de leur pays, elle doit tenir encore, avant de se séparer d'eux, à les doter des connaissances scientifiques les plus usuelles. Ils auront ainsi fait un cours complet, bien qu'élémentaire.

C'est dans ces vues, et pour satisfaire à ces diverses exigences, qu'a été

organisé le cours mathématique de la classe de quatrième, comprenant l'enseignement complet des éléments d'arithmétique et celui des notions usuelles de géométrie plane. Pour remplir son objet, ce cours, tout en s'appuyant sur des théories déjà rigoureuses, doit cependant conserver une grande simplicité. La simplicité et l'exactitude sont deux qualités essentielles qui peuvent s'allier merveilleusement soit dans l'arithmétique, soit dans la géométrie. Les livres élémentaires de Clairaut sont, comme ceux de Bezout, des exemples frappants de cette vérité.

On trouvera, dans la partie de la présente Instruction relative à l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie pour les élèves de la section scientifique de la classe de troisième, des préceptes qui sont également applicables à l'enseignement de ces sciences dans la classe de quatrième. En se pénétrant de l'esprit qui doit présider à l'enseignement ultérieur, les professeurs comprendront mieux la direction qu'il convient de donner à l'enseignement préparatoire. Le livre de Clairaut, qui devra être suivi, à peu d'exceptions près, pour tout ce qui concerne la géométrie, est d'ailleurs le commentaire le plus net et le plus précis qui puisse être fait de cette partie des programmes.

Méthode commune à l'enseignement scientifique des trois classes de la division de grammaire. — Dans chacune des trois classes de grammaire, les professeurs doivent s'attacher, avant tout, à donner aux leçons scientifiques le caractère d'un enseignement simultané.

Les élèves suivront la plume à la main tout ce qui est écrit au tableau par le professeur ou par l'un d'eux. Si une faute est faite par un élève interrogé au tableau ou à sa place, le professeur désignera par son nom un autre élève pour redresser l'erreur, ou seulement pour la faire remarquer sans quitter sa place. Dans ce cas, le professeur devra se garder de répéter la question: tous les élèves ont dû suivre. Si plusieurs élèves, désignés successivement, ne peuvent répondre, il demandera, pour constater l'attention, quelle est la question proposée.

L'expérience montre que c'est un des meilleurs moyens de tenir constamment la classe en haleine et d'exciter l'émulation.

EXAMEN DE GRAMMAIRE.

Les études grammaticales devant servir de base à l'enseignement de la division supérieure, il convient, au moment où elles se terminent, de constater qu'elles ont porté tous leurs fruits, et que les trois années qui leur sont assignées ont été employées utilement. Tel est l'objet de l'examen de grammaire prescrit par l'arrêté du 30 août 1852.

Cet examen est de la plus grande importance pour l'avenir des jeunes gens; on ne saurait trop le leur rappeler, afin qu'ils s'y préparent avec plus d'ardeur, non pas au dernier instant, mais dès le début de leurs études grammaticales. Quelle que soit leur destination future, que leur vocation se prononce pour les lettres ou pour les sciences, il faut qu'ils aient acquis cette aptitude générale et cette clarté d'esprit que les exercices de la division de grammaire sont éminemment propres à leur donner.

L'examen de grammaire sert donc de sanction aux études antérieures comme de garantie aux succès à venir. S'il est conduit avec une équitable sévérité, il ne laissera passer dans la division supérieure que des enfants capables d'y faire quelque profit. Les familles seront assurées que leurs sacrifices ont un résultat

utile. Ce sera leur rendre un éminent service que de leur donner la mesure exacte de la capacité intellectuelle de leurs enfants, au moment même où il s'agit de prendre une grave décision. Poursuivre infructueusement des études littéraires ou scientifiques, c'est pour un jeune homme un véritable malheur. Toutes les carrières semblent se fermer devant lui, parce qu'il ne peut forcer l'entrée de celles où la valeur personnelle donne seule accès, et parce qu'il a contracté des habitudes qui l'éloignent des professions plus modestes. Mieux vaut cent fois l'arrêter dans cette voie en l'obligeant, lorsqu'il en est temps encore, ou à se soumettre à une préparation plus efficace, ou à abandonner définitivement des études pour lesquelles il n'est pas fait.

Pour les élèves qui ne doivent pas achever le cours de leurs classes et qui sont à la veille de sortir du lycée, l'examen de grammaire présente aussi une incontestable utilité. Il les oblige en effet, au moment de se séparer de leurs maîtres, à faire un dernier retour sur les connaissances qu'ils ont acquises et à les graver fortement dans leur esprit. Ces connaissances, bien qu'élémentaires, offrent un ensemble d'idées qui suffiront à la plupart des élèves pour la profession à laquelle ils se destinent. En quittant le lycée, ils sont familiers avec l'histoire de France qu'ils ont passé trois ans à étudier. Ils possèdent les éléments de la grammaire française, de la grammaire latine et de la grammaire grecque: les racines grecques elles-mêmes leur sont connues, et, pendant la classe de quatrième, une étude pleine d'intérêt les a accoutumés à réfléchir sur les secrètes analogies et sur les différences des trois langues classiques. Non-seulement ils sont exercés au calcul par une pratique de trois années, mais ils en connaissent déjà la théorie qui leur permet, si leurs goûts les y portent, de pousser leur instruction plus avant. Il n'est pas indifférent pour eux et pour leurs familles, de pouvoir constater par un titre officiel qu'ils ont profité de l'enseignement solide et varié des premières classes du lycée. Je désire que le certificat qu'ils en présenteront au dehors acquière bientôt une valeur réelle et qu'il devienne un véritable brevet, propre non-seulement à entretenir l'émulation des jeunes gens, mais à leur procurer au besoin une recommandation sérieuse et une préférence marquée à l'entrée des professions utiles.

Pour atteindre ce but, il faut que l'examen de grammaire soit sérieux, que le proviseur, et, à son défaut, le censeur, en dirige attentivement les épreuves, et que le certificat d'aptitude ne soit accordé qu'à ceux qui le méritent. Cela importe, et à la bonne renommée du brevet que nous voulons accréditer, et à l'honneur des lycées de l'empire qui, sur ce point, sont tous solidaires, puisque le certificat obtenu dans un lycée est valable pour tous les établissements publics.

L'arrêté du 30 août 1852 a du reste simplifié avec raison les opérations qui précèdent la délivrance du certificat d'aptitude, en prescrivant que les enfants placés dans la seconde moitié de la classe de quatrième seraient seuls soumis à l'examen. C'est pour cette catégorie d'élèves surtout, dont l'aptitude est incertaine, que la nécessité d'une épreuve finale est indispensable.

Les examens seront faits dans la dernière semaine de l'année. Les élèves qui n'auraient pas satisfait une première fois aux conditions du programme, ou ceux qui, formés par des établissements d'un autre ordre, voudraient faire constater leur aptitude par nos professeurs, pourront se présenter à la rentrée des classes; le temps des vacances leur permettra de se préparer à subir l'épreuve, qui aura lieu dans la première semaine de la nouvelle année classique.

III. DIVISION SUPÉRIEURE.

§ 1er. *Enseignement commun à la section des lettres et à la section des sciences.*

Le nouveau système d'enseignement, quoiqu'on lui ait reproché, dans le principe, d'avoir consacré le divorce des sciences et des lettres, a, au contraire, pour but d'y mettre un terme. Ne voyait-on pas chaque jour les jeunes gens plus particulièrement destinés aux carrières scientifiques, se hâter d'abandonner les études littéraires, dont ils ne croyaient pouvoir retirer aucun fruit, et devenir de plus en plus étrangers aux nobles sentiments que réveille l'analyse intelligente des chefs-d'œuvre de l'esprit humain? Il n'en sera plus ainsi désormais.

Ceux que leur vocation porte vers les sciences ne demeurent plus isolés de leurs condisciples spécialement voués aux lettres. Tous sont maintenant réunis sous la même discipline et participent aux exercices de cet enseignement commun, essentiellement littéraire, institué d'après le vœu de représentants les plus illustres de nos écoles littéraires.

Il ne s'agit plus, comme par le passé, de communiquer à la hâte, et presque dédaigneusement, des notions incomplètes de français, de latin, d'histoire et de géographie à des jeunes gens qui n'y attachaient qu'une médiocre importance, par cela même que des maîtres d'un rang inférieur étaient préposés à cette tâche accessoire. Ce que la commission mixte a réclamé avec instance, ce que le conseil impérial de l'instruction publique a voulu, c'est que les élèves de la section scientifique de nos lycées ne fussent pas privés plus longtemps d'une forte instruction littéraire. Aussi, des dix classes qui remplissent la semaine, y en a-t-il cinq consacrées à l'enseignement commun, dont les plus habiles professeurs de l'ordre des lettres restent chargés. C'est dire assez haut que tout est devenu sérieux dans l'enseignement commun; les jeunes gens qui se sentent le penchant le plus décidé pour les sciences risqueraient de compromettre leur avenir s'ils ne s'appliquaient pas avec la même ardeur à ces études littéraires, qui sont désormais une partie essentielle du programme de leur éducation.

L'expérience de deux années a déjà prouvé que les bons élèves de la section des sciences ne sont pas hors d'état de soutenir la lutte avec leurs condisciples de la section des lettres, même sur le terrain qui semble ne pas être le leur, et que les professeurs de troisième, de seconde et de rhétorique peuvent trouver des deux côtés des auditeurs également intelligents. Cependant les maîtres de la jeunesse ne doivent pas oublier qu'il importe d'approprier l'enseignement commun à la nature mixte de l'auditoire.

Les méthodes applicables aux différents exercices indiqués par le programme vont être passées rapidement en revue; mais on insistera davantage sur l'enseignement de l'histoire et sur celui des langues vivantes, parce que les formes d'exposition précédemment adoptées pour ces deux parties laissaient plus à désirer.

Récitation d'auteurs français. — L'exercice de la récitation a pour objet d'enrichir la mémoire en y gravant les modèles les plus propres à féconder et à diriger l'esprit. Aussi, pour la récitation des auteurs français, ne devra-t-on choisir que des morceaux empruntés aux auteurs classiques, et qui soient également irréprochables pour le fond et pour la forme. Le professeur ne donnera chaque jour à apprendre qu'une seule leçon, afin que cette leçon puisse offrir un ensemble complet de faits ou d'idées; ce sera tantôt un morceau de prose, tantôt un morceau de poésie. Il exigera que la récitation soit correcte, naturelle

et convenablement accentuée. Il n'est pas nécessaire d'ajouter que les morceaux appris par cœur doivent toujours avoir été expliqués d'avance.

Explication des auteurs français. — L'explication des auteurs français est un exercice nouveau qui n'a été introduit régulièrement dans l'enseignement universitaire que depuis un petit nombre d'années ; on avait paru supposer jusqu'alors que les auteurs français n'avaient pas besoin d'être expliqués, et qu'écrits dans la langue maternelle, ils étaient suffisamment compris de tout l'auditoire. Les examens du baccalauréat ès lettres démontrent tous les jours qu'il n'en est pas ainsi, et c'est peut-être sur cette partie du programme que les réponses des candidats sont le moins satisfaisantes. Le professeur doit donc attacher une très-grande importance à l'explication des auteurs français ; il faut qu'il détermine la valeur et la propriété des termes, leurs rapports, leurs acceptions diverses ; qu'il rende sensible la liaison des idées ; qu'il distingue les idées principales et les idées accessoires ; qu'il montre dans quel ordre elles sont disposées, quelles formes leur donne le raisonnement ou l'imagination, quels sentiments elles éveillent, quelle physionomie leur prête le génie particulier de l'écrivain. On comprend aisément qu'un pareil exercice ne peut s'improviser, et qu'il doit être préparé avec soin par les élèves et par le professeur.

Explication des auteurs latins. — En réunissant les élèves de la section des sciences à ceux de la section des lettres pour l'étude prolongée du latin, on veut principalement mettre les uns et les autres en état de lire au moins avec intérêt et avec fruit les plus belles parties des chefs-d'œuvre du siècle d'Auguste. Cette lecture deviendra d'autant plus facile et offrira d'autant plus d'attrait, que les professeurs mettront plus de soin à indiquer d'avance à leur jeune auditoire le caractère et la portée des ouvrages qu'il s'agit de traduire. Ces ouvrages, en effet, qui traitent les uns de morale, les autres de fictions mythologiques ; ceux-ci de faits militaires, ceux-là d'événements politiques, quelques-uns enfin, de caractères individuels et de détails biographiques, sont ordinairement mis entre les mains des élèves sans préambule, sans avertissement d'aucun genre, comme s'ils ne différaient entre eux ni pour le fond ni pour la forme, et qu'ils dussent être considérés du même point de vue ou reproduits du même style. Les élèves ne sauraient être accoutumés de trop bonne heure à distinguer les divers ordres d'idées qui leur sont présentées, et dès qu'un texte est mis sous leurs yeux, il faut qu'ils soient prévenus de la nature et de la valeur des faits qu'ils y trouveront. Chaque auteur a son style, mais chaque genre d'écrits a aussi ses conditions nécessaires de forme, de langage et d'exposition, qui résultent du fond même des idées et que les élèves doivent connaître, pour s'y conformer dans leurs traductions ; c'est par des définitions courtes, mais nettes et précises, par des rapprochements avec les auteurs ou les ouvrages français déjà connus des élèves, par des analogies prises dans les notions qui leur sont familières, que l'on procurera ces premières et indispensables données. Fixés sur les idées auxquelles ils doivent s'attendre et sur l'expression qui leur est propre, les élèves ne traduiront pas seulement avec plus de précision, ils prendront encore l'habitude de classer systématiquement dans leur esprit les auteurs, les matières et les faits ; et ce discernement précoce, qui aura toute la puissance d'une méthode, en facilitant le travail de chaque jour, offrira plus tard une base régulière pour l'étude théorique des règles de la composition littéraire.

Il sera donc essentiel que le professeur ne se contente pas de faire expli-

quer dans le cours d'une année quelques chapitres de Cicéron, de Salluste, de Tite-Live ou de Tacite, quelques vers d'Ovide, de Virgile ou d'Horace. Il fera surtout voir à ses élèves des morceaux étendus de ces différents auteurs; il les exercera à démêler rapidement les difficultés du texte, et à en donner une traduction suffisamment élégante et fidèle. Le procédé du *mot à mot*, qui convient aux enfants de la division de grammaire, doit être remplacé par un mode de traduction mieux approprié à l'enseignement de la division supérieure. C'est par groupes de mots qu'il faut prendre les propositions du texte et les interpréter d'abord littéralement, pour arriver à une traduction fidèle et souple qui reproduise le mouvement de la pensée et la couleur du style. Comme les élèves ont terminé les études de grammaire, et que leur mémoire a retenu la valeur de la plupart des mots de la langue, il doit leur suffire de lire lentement et avec attention la phrase latine pour en saisir le sens véritable; si celui qui explique vient à se tromper, un autre élève peut être chargé de le redresser. Dans tous les cas, le professeur, qui s'est préparé, par une étude approfondie du texte, à en donner une traduction irréprochable, est là pour rectifier les erreurs et mettre ses jeunes auditeurs sur la voie d'une interprétation exacte. Les recommandations du maître, l'émulation des élèves suppléeront à ce qui pourrait leur manquer de temps pour une préparation complète. Les bons élèves, qui savent trouver du temps pour toutes choses, demanderont les premiers à expliquer; d'autres après eux répéteront; l'explication, pour marcher d'un pas plus libre et plus rapide, n'en sera que plus animée. Le professeur parviendra ainsi à lire avec ses élèves, sans excéder leurs forces, les parties les plus importantes des ouvrages qui sont l'objet de l'examen du baccalauréat ès lettres et ès sciences, et à les mettre, dans l'espace de trois ans, en état de les expliquer à livre ouvert. C'est un talent qu'on n'acquiert pas en quelques mois, quoi qu'en disent de menteuses promesses. Rien ne peut suppléer à un exercice répété et à une direction intelligente.

Choix des devoirs. — Cinq classes par chaque quinzaine sont consacrées au cours de français et de latin. Indépendamment de la préparation orale de l'auteur français, les élèves doivent faire un devoir pour chacune de ces cinq classes, tantôt une version latine, tantôt un devoir français. Comme le devoir français est à la fois un exercice de composition et de style, il exige plus de réflexion, et ne peut être achevé du jour au lendemain. Il doit revenir moins fréquemment que la version latine; une seule composition française par quinzaine suffira. Le devoir écrit consistera pour les autres jours en une version latine.

Version latine. — Le texte de la version sera toujours dicté; il doit être d'une médiocre étendue, et choisi de telle sorte qu'il ne dépasse pas la force moyenne de la classe. Ainsi calculé, cet exercice corrigera ce que peut avoir d'incomplet la traduction improvisée dont on vient de décrire les procédés; il aura cet avantage, que les plus faibles, n'ayant affaire qu'à du latin accessible, pourront donner plus de soin au français, et que les plus forts, promptement en possession du sens, mettront plus de temps à en exprimer toutes les nuances, et, par une lutte plus longue avec les finesses de l'idiome ancien, acquerront de la dextérité à manier le nôtre. Ils y gagneront une connaissance plus approfondie du français, dont la formation, les vicissitudes et les qualités intimes doivent être l'objet d'un enseignement suivi.

Composition française. — Les devoirs français ne sont plus exclusivement

réservés à la rhétorique. Par une heureuse innovation, les élèves de troisième et de seconde sont exercés à composer des récits, des lettres, des descriptions. Les matières qu'ils auront à traiter seront empruntées à l'histoire sainte et à l'histoire profane, aux habitudes de la vie. On écartera les questions purement spéculatives auxquelles ils ne sont pas encore préparés, et surtout les récits bizarres ou romanesques qui donneraient à ces jeunes imaginations une fausse direction.

En troisième, les exercices de composition française seront uniquement, selon les termes du programme, *des récits et lettres d'un genre simple*, c'est-à-dire que, pour initier les jeunes gens à l'art de penser et d'écrire, on les exercera, dans cette première classe d'humanités, à composer des récits et des lettres sur des sujets qui ne demandent d'autres conditions que l'ordre dans les idées, la clarté et la propriété dans les termes.

En seconde, ce seront *des récits, des lettres, des descriptions de divers genres*, c'est-à-dire que les sujets ne seront plus seulement d'un genre simple et uni, mais que les élèves s'exerceront sur des matières susceptibles de développement et d'ornement. On commencera ainsi à apprendre aux jeunes gens à découvrir les idées principales qu'un sujet renferme ou celles qu'on peut y rattacher naturellement pour le mieux expliquer, les circonstances caractéristiques d'un fait, les sentiments qu'il excite dans l'âme, et à trouver pour ces idées, ces faits, ces sentiments, des expressions ou des tours qui les rendent avec la force, la noblesse ou l'agrément convenables.

Exposition des règles de la composition et du style. — Dans les deux classes de troisième et de seconde, le professeur devra, à l'occasion de ces exercices, exposer à ses élèves les principes de la composition et du style. Tous les quinze jours, une heure de la classe alternative laissée aux lettres par l'histoire sera consacrée à un enseignement théorique et suivi, mais nécessairement sommaire et élémentaire, qui devra comprendre:

En troisième, les principes les plus généraux de la composition, l'énumération des qualités essentielles du style, les règles particulières au style simple, les règles de la narration et du style épistolaire;

En seconde, les règles particulières au style orné, les figures de mots et de pensée et les ressources de l'amplification.

Ces leçons, comme celles de grammaire comparée en quatrième, seront données de vive voix par le professeur sur un texte dicté, réduit à quelques préceptes, qui, transcrits par les élèves sur un cahier à part, deviendront l'objet d'interrogations à la classe suivante. L'ensemble de ces leçons sera, au bout des deux années, une excellente préparation à la rhétorique.

Exposition des règles de la rhétorique et des principaux genres de littérature. — C'est quand le goût commence à se former, quand l'élève a déjà acquis un certain fonds d'idées, qu'il peut aborder avec succès cette dernière classe. Il n'a plus seulement à faire une étude de mots et de phrases: il faut qu'il embrasse un ensemble, trace un plan, le remplisse et s'initie peu à peu par l'analyse littéraire aux secrets de la poésie et de l'éloquence.

Sans insister autant qu'on a pu le faire autrefois sur la nomenclature et sur la classification des effets de mots ou de style, sans laisser croire, ainsi qu'on le faisait dans quelques écoles de l'antiquité, surtout aux époques de décadence, que l'éloquence puisse être réduite à des procédés artificiels, et qu'il

suffise de suivre une certaine méthode pour développer avec talent, sinon avec génie, un sujet donné, le professeur n'oubliera rien de ce qui est relatif à la rhétorique proprement dite et à ses grandes divisions. Ce ne serait pas l'enseigner que de présenter aux élèves quelques vagues définitions, quelques observations décousues à propos des textes expliqués ou des devoirs écrits: la rhétorique doit s'apprendre, comme toute science et tout art, avec suite, si l'on a pour objet une instruction solide. Dans cette classe, donc, aussi bien qu'en troisième et en seconde, une heure, tous les quinze jours, sera consacrée, pendant le premier semestre, à l'enseignement didactique des règles de la rhétorique. Ces règles ne sont pas, en effet, des définitions arbitraires ou des formules de convention; ce sont des principes qui découlent de la nature des choses, et qui seront éternellement vrais, de même que les chefs-d'œuvre qui les ont révélés à l'observation feront éternellement autorité. Les lois de l'intelligence humaine auxquelles répondent ces chefs-d'œuvre ne changent pas au gré des temps et des mœurs.

Pendant le second semestre, le professeur devra définir les principaux genres de poésie et de prose, et faire l'analyse des plus célèbres compositions littéraires. Il aura soin de montrer comment des pensées vraies, inspirées par les besoins des temps, ou trouvées de génie par un écrivain supérieur, rajeunissent des mots et des tours que l'usage semblait avoir discrédités, et par quelle admirable fécondité une langue toujours la même se prête, sans s'altérer, à l'expression de toutes les nouveautés durables.

Le nouveau programme n'a introduit aucun changement notable dans l'esprit et dans les méthodes de l'enseignement de la classe de rhétorique. L'Université n'a jamais cessé de puiser cet enseignement aux sources les plus pures. Son culte pour les chefs-d'œuvre des grands siècles littéraires reste la plus forte barrière qu'ait rencontrée l'invasion du mauvais goût; elle n'abandonnera pas des traditions qui font sa gloire.

Correction des devoirs. — Si le choix des devoirs dans les trois classes supérieures réclame une extrême attention, on ne doit pas attacher moins d'importance à la manière de les corriger. La correction des devoirs, on l'a déjà dit, doit profiter au plus grand nombre; et l'auditoire n'y prend qu'un médiocre intérêt, si tout se passe entre le professeur et l'élève qui rend compte de son travail: ce n'est plus qu'un dialogue entre deux interlocuteurs. Si, au contraire, le professeur ne se hâte pas trop de prendre la parole pour substituer une expression simplement correcte à quelque terme hasardé qui peut en suggérer un meilleur ou donner lieu à une critique utile; si, par des interrogations fréquentes, il provoque les élèves à louer ou à critiquer leur camarade; s'il fait faire le *corrigé* au lieu de le faire lui-même, la classe prendra un aspect animé, et l'enseignement deviendra réellement simultané, au grand avantage des esprits les moins heureusement doués. Il est vrai que le nombre des devoirs lus devant les élèves, dans le court espace de temps consacré à cet exercice, ne saurait être considérable; mais le dévouement des professeurs suppléera à l'insuffisance de la correction orale. Ils auront à cœur de lire chez eux les copies non corrigées, de les annoter et d'en rendre compte à la classe suivante. Les élèves faibles ou négligents, convaincus que leur travail ne passera pas inaperçu, y apporteront plus de soin; les plus laborieux trouveront, dans l'espérance d'être lus et appréciés, un encouragement nouveau.

Mais quelque sujet que l'on traite, et dans quelque genre d'écrire que les élèves s'exercent, particulièrement en rhétorique, ce que je recommanderai toujours au professeur, c'est de laisser toute la salutaire indépendance que le goût peut permettre, à leur imagination naissante et au mouvement spontané de leur esprit et de leurs idées. L'imitation a aussi ses graves dangers, surtout pour les élèves qui commencent à écrire. Ils vivent de réminiscences parce qu'ils ne savent ou n'osent pas se produire eux-mêmes, et quand ils reproduisent les modèles qu'on leur a présentés, ils s'adressent plus souvent à ce qui les a frappés très-fortement, qu'à ce qui est particulièrement juste et propre en son lieu. C'est ainsi que le naturel disparaît, que les meilleures qualités se perdent, et qu'en revanche, des natures d'une incurable stérilité font souvent illusion à leurs maîtres, après s'être fait illusion à elles-mêmes sur leurs dispositions littéraires et sur leur avenir. De là aussi ce style artificiel, cette manière uniforme et convenue, auprès desquels l'originalité, même vraie, finit par être un vice, et toute nouveauté une tache.

Dans la correction des devoirs, surtout des devoirs français, il faut donc se proposer principalement de signaler d'une part les lacunes, de l'autre les erreurs de raisonnement ou de goût. On se gardera de contraindre trop souvent l'élève à jeter sa pensée dans un moule étudié; il faut régler et non pas forcer le tour particulier de chaque esprit. On ne doit émonder que ce qui est contraire à la bonne croissance du sujet et à la direction naturelle de la sève. Aller plus loin, ce serait vouloir imiter dans nos classes ces parterres d'autrefois, dont les arbres, uniformément dénaturés, avaient d'autant plus de mérite et de grâce, qu'ils se ressemblaient moins à eux-mêmes.

Distribution du temps des classes consacrées au cours de français et de latin. — Afin d'assurer la marche régulière de l'enseignement du français et du latin, je propose de distribuer les deux heures de chaque classe de la manière suivante:

Prière et récitation des leçons	10	minutes
Explication de l'auteur français	10	»
Explication de l'auteur latin *	45	»
Dictée du devoir à faire	10	»
Correction du devoir fait	45	»

Enseignement de l'histoire et de la géographie. — La rédaction des nouveaux programmes de l'enseignement historique n'a pas eu uniquement pour but de répartir l'histoire ancienne, l'histoire du moyen âge et l'histoire moderne d'une manière différente entre les trois classes de la division supérieure, ou de changer la distribution des faits entre les trente ou trente-cinq leçons qui leur sont réservées dans chacune des années de la division supérieure. La réforme a pénétré plus avant; elle s'applique à la fois à l'esprit et à la méthode de l'enseignement.

On a voulu que désormais cette étude fût proportionnée au développement intellectuel des élèves: trop élevée jusqu'à ce moment et en même temps trop chargée de détails stériles, elle dépassait le niveau commun, elle écrasait la mémoire; enfin elle exigeait des rédactions démesurées dont l'étendue excluait toute correction. Nous ne verrons plus les élèves fatiguer leur esprit et leur main à ce travail mécanique et ingrat.

---

* L'explication de l'auteur français et de l'auteur latin sera remplacée, tous les quinze jours, par l'exposition des règles de la composition, du style et de la rhétorique.

Le court préambule qui précède les programmes d'histoire communs aux deux sections des lettres et des sciences suffit pour guider maintenant les professeurs et pour leur indiquer nettement la voie dans laquelle ils doivent entrer.

Au lieu d'un long récit, continué de classe en classe avec une inévitable monotonie de langage, dans lequel nulle circonstance n'était oubliée, nul détail passé sous silence, les leçons du professeur signaleront aux élèves les hommes, les événements et les peuples qui ont laissé une profonde empreinte de leur passage sur la scène historique, et auxquels s'attache un intérêt général. La description des caractères individuels et nationaux, le tableau des crises par où passent les sociétés et de l'action qu'exercent sur le développement des peuples la religion, les arts, les lettres, l'industrie, le commerce, la diplomatie, la guerre; la nature et les causes des relations que le voisinage ou l'éloignement même forme entre les nations diverses: tels seront les objets principaux qui, animant l'exposition du professeur, devront se graver dans la mémoire des élèves et leur rappeler les faits particuliers. Sobre de détails dans l'énumération des événements de médiocre importance, et se contentant de lier par de rapides transitions les scènes mémorables qui seules ont de l'intérêt, il réussira d'autant mieux à s'emparer de son auditoire et à l'instruire, qu'il n'appellera son attention que sur ce qui en est réellement digne, et qu'il le soulagera du fardeau des faits insignifiants et des considérations superflues.

La méthode applicable aux nouveaux programmes est tracée également dans le préambule. Le professeur, au commencement de chaque classe, rendra compte en peu de mots, et surtout au point de vue littéraire, de l'examen des compositions, dont le sujet aura toujours été emprunté à la dernière leçon; il pourra faire lire quelques passages de ces compositions, et s'assurera par de brèves interrogations que les faits précédemment exposés ont été compris et retenus; cette revue ne devra pas prendre plus d'un quart d'heure. Le quart d'heure suivant sera employé à la dictée du résumé de la leçon du jour, résumé dans lequel l'enchaînement des faits sera indiqué, et où le professeur aura soin de mettre en saillie les points qui devront être pour les élèves l'objet d'une attention spéciale. Viendra ensuite le développement oral, qu'ils suivront de l'esprit plus que de la plume, afin de s'en rapporter, lorsqu'ils seront interrogés, à leur mémoire plutôt qu'à leurs notes. Les derniers moments de la classe, un quart d'heure au moins, une demi-heure au plus, seront employés à interroger tour à tour les élèves sur les diverses parties de la leçon et sur les rapports qu'elle offre avec les leçons antérieures.

Les compositions historiques, devenues désormais un véritable exercice littéraire, au lieu d'être une reproduction plus ou moins incorrecte d'idées mal saisies, seront corrigées soigneusement par le professeur, pour tout ce qui tient au style et à la diction. Il exigera, suivant les prescriptions du programme, qu'elles soient renfermées *dans un cadre limité*, et il les appréciera non d'après l'abondance des détails, mais d'après le mérite de la rédaction. Cette méthode rend inutiles les précis et les autres compilations qui surchargent l'enseignement historique des lycées. Les résumés dictés par le professeur, et qui à la fin de l'année formeront une table raisonnée des matières du cours, pourront être appris par cœur; le professeur s'assurera du moins que les élèves en ont retenu les principaux traits dans l'ordre des leçons.

Les questions de géographie physique et politique, étant beaucoup plus res-

treintes que celles d'histoire et n'exigeant pas le même nombre de leçons, il n'y aura qu'une classe de géographie tous les quinze jours. Les leçons suivront le texte du programme, à partir de la troisième, et le professeur, pendant cette première année, exercera les élèves au tracé des cartes relatives à la géographie physique. Il devra leur donner l'intelligence des proportions entre les divers bassins, entre les diverses régions, entre les divers continents, entre les mers et les grands lacs. Il est essentiel que, dans cette étude, les démonstrations graphiques accompagnent constamment les leçons du professeur et servent de contrôle aux réponses des élèves. Du reste, ici comme dans les classes d'histoire, le professeur devra développer chaque question d'après un sommaire qui servira de base à la fois aux cartes partielles et aux rédactions des élèves. Ces rédactions, par le choix des sujets, par le soin que donnera le professeur à la correction littéraire, auront pour ses auditeurs le double intérêt d'une étude spéciale et d'un exercice général de style. Les sommaires analytiqués pourront aussi servir d'exercice de mémoire.

Même dans les cours d'histoire, les professeurs devront proposer de temps en temps des sujets de tracés géographiques relatifs aux régions dont ils auront développé les annales. Ces tracés seront faits au point de vue des époques auxquelles les leçons se rapportent.

Enseignement des langues vivantes. — L'enseignement de chacune des deux langues vivantes qui sont exigées pour diverses écoles spéciales, l'allemand et l'anglais, embrasse maintenant trois années régulières et doit se diviser en trois cours successifs. Il a pour but de rendre les élèves capables d'exprimer aisément leurs pensées dans un idiome étranger, et de comprendre ceux qui le parlent devant eux.

Les langues vivantes ne seront donc pas apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes, qui, ne devant point servir à l'échange habituel des idées, au commerce de tous les jours et de toutes les conditions, ont surtout été étudiées jusqu'ici pour former le goût et l'esprit des élèves. Ici l'enseignement pratique est appelé à prendre la place de l'enseignement théorique ; l'application orale et immédiate des règles doit être substituée aux exercices systématiquement calqués sur les procédés abstraits de la grammaire. C'est la pratique orale, soit dans la classe, soit au dehors, qui produira, dans cet enseignement spécial, les résultats dus au travail personnel et à la réflexion dans les autres branches de connaissances.

La durée triennale des leçons emportant, comme on l'a déjà dit, la division des matières en trois sections, le plan d'études des lycées a gradué l'enseignement en autant de cours qui se complètent d'année en année.

Première année. — Les matières des leçons de la première année comprennent l'analyse des parties du discours et l'étude de la première partie de la grammaire : les exercices indiqués sont la récitation, l'explication orale, le thème écrit ou oral. Ainsi les élèves apprendront d'abord à reconnaître, sous la direction du professeur, et par un travail collectif dans lequel ils seront tous associés à lui, la théorie des noms propres (appellatifs ou abstraits), celle des adjectifs, adverbes et degrés de comparaison, les articles, les nombres, les cas, les pronoms (personnels ou relatifs), les modes, les temps et les flexions des verbes, les prépositions, les négations, etc. On les exercera, en classe, à des thèmes improvisés qui se borneront d'abord à de rapides changements de cas, de nombres,

de personnes, de temps, de modes, et l'on fera, de la même manière, des études complètes sur toutes les parties du discours, notamment sur les noms et les verbes. Le professeur s'appliquera particulièrement, dans les exercices relatifs à la conjugaison allemande, à leur faire comprendre le rôle et la place des verbes auxiliaires; il aura soin de faire saisir les analogies et les différences que la langue allemande et la langue anglaise présentent, sous ces différents rapports, soit avec les langues anciennes dont les élèves ont appris les éléments, soit avec les langues modernes; il insistera sur les diverses formes que l'idée peut prendre dans le langage, selon qu'elle se produit comme substantif, comme verbe, comme adjectif, comme adverbe.

Les racines et les formes des dérivés, en ce qui concerne la langue anglaise, produit d'éléments divers, seront la matière d'une étude distincte et approfondie. Quant à la langue allemande, qui offre plus d'unité dans sa constitution, le professeur s'occupera non-seulement des radicaux, mais de la formation des mots composés qui donnent naissance eux-mêmes à des dérivés nouveaux.

A mesure que les faits se classeront sous les yeux et dans l'intelligence des élèves, le professeur les leur fera distinguer et reconnaître dans des textes faciles et élémentaires; il déterminera le sens et la valeur des expressions qu'ils ne connaîtraient pas encore, et les préparera peu à peu, par ces explications orales, aux règles de la syntaxe, réservées pour l'année suivante. Enfin la récitation devra avoir pour objet, dans le principe, toutes les expressions et toutes les formes étudiées en classe, et dont les élèves feront ensuite l'analyse et le résumé par écrit. Dans le second semestre, ils devront apprendre par cœur les textes ou parties de textes qui auront servi aux démonstrations du professeur.

Deuxième année. — Pendant la seconde année, l'étude de la syntaxe et de la construction grammaticale préparera les élèves à la lecture à livre ouvert, et à la traduction improvisée des auteurs. Les règles générales et les idiotismes ayant été signalés par le professeur, il aidera les élèves à les retrouver dans les textes, en même temps qu'il les leur fera reproduire dans des thèmes gradués, qui passeront des propositions simples et affirmatives aux propositions complexes, négatives, etc. Il appellera leur attention sur les rapports et les différences que l'allemand et l'anglais offrent, soit avec les langues synthétiques, soit avec les langues analytiques. Dans l'allemand, on fera observer le rôle des temps composés des verbes actifs, selon que le participe qui exprime l'action reste confondu avec les verbes auxiliaires ou s'en détache pour se joindre au régime. Des exemples de ces formes, pris dans nos anciens auteurs, aideront à la démonstration en fournissant des analogies faciles à saisir. Les élèves devront être habitués, dans ces exercices, à la construction particulière de la proposition allemande ou anglaise, et le professeur veillera à ce qu'ils placent les parties du discours et énoncent leurs idées dans l'ordre commandé par le génie de l'une ou l'autre langue.

Dans ces notions fondamentales, le professeur s'attachera surtout à l'accent, condition première de l'usage pratique des langues vivantes, et avec lequel les élèves ne sauraient être trop tôt familiarisés. Les professeurs ne doivent rien négliger pour amener promptement les élèves à une bonne prononciation. L'accent sera d'ailleurs enseigné non-seulement par l'usage, mais par des règles, comme les autres parties de la grammaire.

Grâce à ces exercices de traduction et de composition, les élèves acquer-

ront l'habitude d'exprimer rapidement et sans embarras toutes les idées pour lesquelles ils auront amassé déjà une provision suffisante d'expressions et de formes. Ils se garderont autant que possible d'employer des termes ou des tournures qu'ils n'auraient pas vus dans les textes et dont la propriété ne leur aurait pas été démontrée par l'expérience. C'est en allemand ou en anglais que les règles de la syntaxe, au moins pendant le second semestre, devront être commentées et expliquées en commun par le professeur et par les élèves ; c'est dans ces langues aussi que devra être faite l'analyse des auteurs. Le professeur qui commence, dès ce moment, à les faire envisager sous le rapport de la diction et du style, insistera sur la propriété des termes et sur les idiotismes; il comparera la valeur des synonymes, etc., etc.

Troisième année. — Les éléments constitutifs du langage et les rapports grammaticaux des parties du discours étant désormais bien connus, les exercices du cours de troisième année auront pour matière la révision générale de la grammaire, l'étude raisonnée des étymologies et des formes dérivées, l'histoire littéraire de la langue. Ici, bien plus que dans le cours précédent, l'exposition de ces différents objets devra être faite en allemand ou en anglais, dans de véritables conférences, dirigées par le professeur, et dont le résumé servira de matière au travail personnel des élèves. L'histoire littéraire, par les sujets de narration, de portraits et de tableaux qu'elle fournira, fortifiera les jeunes gens dans la pratique de la langue, tout en développant leur goût : elle achèvera d'ailleurs de les initier au génie de chacun des deux idiomes et aux beautés des écrivains les plus remarquables dans tous les genres. Il faudra éviter cependant de donner à l'histoire littéraire un caractère trop élevé pour l'âge des élèves, et on y fera dominer de préférence l'explication des textes. Les compositions et tous les devoirs écrits de cette troisième année seront rédigés exclusivement en anglais ou en allemand.

Récapitulation de l'enseignement commun aux deux sections. — Explication d'auteurs français et latins, exercices de traduction et d'analyse littéraire, compositions françaises, études d'histoire et de géographie, langues vivantes, tel est le programme varié de l'enseignement commun à la section des lettres et à la section des sciences. Cet enseignement, où tout est combiné pour développer la mémoire, l'intelligence et l'imagination, doit avoir le double effet de fortifier la vocation des élèves de la section littéraire, préparée par ces exercices à l'étude approfondie des langues anciennes, et de hâter les progrès des élèves de la section scientifique, même dans l'ordre de connaissances qui a obtenu leurs préférences.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

№. 8. August. 1855.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Zur Wahrung des Bekenntnisses beim evangelischen Religionsunterricht.] Laut königl. Ordre vom 5. Februar d. J. ist bestimmt, um den Behörden der evangelischen Kirche die Ausübung der ihnen obliegenden Pflicht zur Wahrung des Bekenntnisses beim evangelischen Religionsunterrichte in den Volksschulen, den Schullehrerseminarien und höheren Schulen möglich zu machen, daß die in diesen Unterrichtsanstalten zu gebrauchenden Religionslehrbücher der Genehmigung der Kirchenbehörden unterliegen sollen, und daß auch bei der Anstellung der ordentlichen und außerordentlichen Professoren der Theologie an den Universitäten, und der evangelisch-geistlichen Räthe bei den Regierungen, insofern dieselben zugleich Mitglieder der Consistorien sind, so wie der Directoren an den evangelischen Schullehrerseminarien, jedesmal das Gutachten des evangelischen Oberkirchenrathes in Beziehung auf Bekenntniß und Lehre des Anzustellenden zu erfordern ist.

— [Mathematisches Seminar.] Dem Vernehmen nach ist von Seiten der höchsten Behörde ein mathematisches Seminar ins Leben gerufen und dessen Leitung dem Prof. Schollbach vom Fr.-Wilh.-Gymnasium in Berlin übertragen. Da der Zweck desselben ist: Heranbildung tüchtiger Lehrer für Mathematik und Physik, so finden wir es äußerst natürlich, daß man dasselbe einem tüchtigen Lehrer anvertraut, und es nicht etwa an eine Universität festbindet. Es ist nicht einmal räthlich, ein solches Seminar an eine besondere Schule zu knüpfen; es gehört offenbar dahin, wo man eben den rechten Mann für seine Leitung findet.

— [Das Unterrichtsgesetz und die Regulative.] Die zweite Kammer hatte in der letzten Zeit mehrfachen Anlaß erhalten, sich mit der »Unterrichtsfrage« zu beschäftigen: von dem Abgordneten Harkort und einer Anzahl seiner parlamentarischen und außerparlamentarischen Freunde war Angesichts der »obscurantistischen« Regulative vom 1., 2. und 3. October pr. die Nothwendigkeit eines neuen Unterrichtsgesetzes in Ausführung des Art. 26 der Verfassungsurkunde tief empfunden worden, und sie hatten ihren Sorgen um die Erhaltung preußischer Geistescultur zuerst auf dem Wege der Petition, sodann durch einen besonderen Antrag des ehrenwerthen Abgeordneten Ausdruck gegeben. Eine Petition von 116 Bewohnern des Kreises Dortmund hatte kurz vorher den baldigen Erlaß des Unterrichtsgesetzes und zugleich die Sistirung der drei Schulregulative verlangt; ungeachtet der Befürwortung des Hrn. Harkort hatte jedoch die Unterrichtscommission (deren Organ dabei Hr. v. Bethmann-Hollweg war) die einfache Tagesordnung darüber vorgeschlagen. Die Commission erklärte, daß es einerseits

im Hinblick auf die mannigfachen, bei einem Unterrichtsgesetz in Betracht kommenden Verhältnisse nicht gerathen sei, die Regierung rücksichtlich der Zeit der Lösung dieser Frage zu drängen, daß andererseits in formeller und materieller Beziehung kein Grund vorhanden sei, die Sistirung der Regulative zu empfehlen. Der erstattete Bericht hob in Betreff der formellen Seite hervor, daß sich die Regulative durchaus innerhalb der nach Art. 112 der Verfassung noch geltenden älteren gesetzlichen Vorschriften halten, in materieller Beziehung aber ergebe eine gründliche Prüfung und Vergleichung der neuen Bestimmungen mit dem früheren Gange der preußischen Schulverwaltung keineswegs einen principiellen Gegensatz, wie die Petenten behauptet haben.

Noch ehe jedoch dieser Bericht der Unterrichtscommission dem Plenum vorgelegen, war bereits ein neuer Antrag von dem Abgeordneten Harkort selbst eingebracht worden, nach welchem die Kammer das Staatsministerium auffordern sollte, »das durch Art. 26 der Verfassung verheißene allgemeine Schulgesetz — eventualiter ein Gesetz über das evangelische Volksschulwesen einschließlich des Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts baldigst vorzulegen.« * Schon aus dieser Fassung und Wendung des Antrags ist ersichtlich, daß der eigentliche Grund und Anlaß zur Forderung eines Unterrichtsgesetzes auch hier die Opposition gegen die Regulative ist, und in der That leuchtet dieß aus den beigegebenen Motiven noch entschiedener hervor. Der Antragsteller geht offenbar von der Ansicht aus, daß das »verheißene« Unterrichtsgesetz auch normirende Bestimmungen über die inneren Schuleinrichtungen, über Geist und Richtung der Schulhaltung in sich fassen müsse. Indem nun die Minister diese Seite der Schulfrage zum Gegenstand der Regulative gemacht, wolle er augenscheinlich hierdurch den Erlaß jenes Gesetzes eludiren, um so der Volksvertretung alle Betheiligung an dem Lehrplan für die Jugend zu entziehen. Nicht die öffentliche Meinung, sondern die Ansicht einer Partei solle maßgebend sein, um ein die allgemeine Bildung rückwärts führendes Ziel zu erreichen. Ein Gesetz würde die Mitwirkung der Kammern in Anspruch nehmen, deren Billigung in jenem Sinne freilich nicht zu erwarten stehe. Aus diesem Grunde seien die merkwürdigen drei Regulative über die Einrichtung des evangelischen Volksschulunterrichts erlassen worden. Zwar getröstet sich Herr Harkort, daß es »todtgeborne Kinder« seien, jedoch will er nicht versäumen, die Nation zu warnen, daß ihren Schulen nicht Geist und Licht geraubt werde, und mit Berufung auf Art. 112 der Verfassung, nach welchem es bis zum Erlaß eines Unterrichtsgesetzes bei den bisher geltenden gesetzlichen Bestimmungen verbleiben soll, will er dem Minister das Recht abgesprochen wissen, durch Erlassung einseitiger Regulative einen entscheidenden Umschwung im Schulwesen herbeizuführen.

Wir wollen uns für heute auf die weitere materielle Kritik der Regulative, wie sie Herr Harkort und Genossen in den Motiven geben, noch nicht näher einlassen, um fürerst nur die Frage der Legalität, die angebliche formelle Unzulässigkeit der Regulative mit Rücksicht auf das vorbehaltene Unterrichtsgesetz zu prüfen. Es gehört in dieser Beziehung eine eben so große Verkennung und willkürliche Verdrehung des Sinnes der Verfassung wie eine gänzliche Unerfahrenheit in pädagogischen Dingen dazu, um überhaupt jene gründliche Confusion zwischen dem naturgemäßen Gegenstand und Inhalt eines Unterrichtsgesetzes und dem der Regulative zu begehen, wie sie uns aus jeder Zeile der Harkort'schen Motive entgegenleuchtet. Keinem Sachverständigen ist es wohl je eingefallen, die technisch-pädagogischen Reglements über die Behandlungs-

---

* Vgl. Päd. Rev., April-Mai, den Bericht der Commission, welcher auch über den zweiten Antrag die Tagesordnung vorschlägt.

weiſe des Unterrichts in ein Geſetz aufzunehmen, welches von parlamentariſchen Majoritäten gemacht werden ſoll. Auch der erwähnte Commiſſionsbericht hebt hervor, daß die geiſtige Seite des Unterrichtsweſens ſich der geſetzlichen Normirung entziehe und Sache der Verwaltung, nicht der Legislation ſei. Es würde in der That bald traurig um die Entwickelung des preußiſchen Schulweſens ſtehen, wenn die Principien desſelben fortan zum Gegenſtand politiſchen Parteigezänks werden, wenn es von fluctuirenden Kammermajoritäten abhängen ſollte, ob der Katechismus oder die bibliſche Geſchichte den Mittelpunct des Religionsunterrichts bilden, ob die Concentrationsmethode in mehr oder minder großer Ausdehnung zur Anwendung kommen, ob beim Leſeunterricht Buchſtabiren, Lautiren, Schreibleſen oder Jacotot herrſchen müſſe. Jener Anſpruch iſt wirklich zu ſinnlos, als daß es der Mühe lohnte, ſich bei der principiellen Widerlegung desſelben aufzuhalten.

Wenn wir die Verfaſſung ſelbſt zu Rathe ziehen, ſo finden wir in derſelben diejenigen Puncte, welche nothwendig zum Inhalt des nach Art. 26 zu erlaſſenden Unterrichtsgeſetzes gehören, in den nächſt vorhergehenden Art. 20 bis 25 ausdrücklich angegeben. Da wird denn nächſt dem berühmten Satz: »Die Wiſſenſchaft und ihre Lehre iſt frei«, zunächſt die allgemeine Nothwendigkeit der Anlegung von Schulen und die allgemeine Schulpflicht, ferner die Möglichkeit der Errichtung von Privatſchulen, das Aufſichtsrecht des Staats, die Stellung der Lehrer als Staatsdiener, ſodann das Verhältniß der Schule zu den Religionsgeſellſchaften und zur Gemeinde, endlich die Aufbringung der Schulkoſten angeführt, dagegen erwähnt die Verfaſſung auch nicht mit einem Wort jene innere geiſtige Seite des Schulweſen, es ſei denn etwa in dem Paſſus: »Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksſchulen ſind die confeſſionellen Verhältniſſe möglichſt zu berückſichtigen«, welchen Herr Harkort ſchwerlich gegen die Regulative herbeizieben würde. Augenſcheinlich war es eben nicht der Sinn und die Abſicht der Verfaſſung, die pädagogiſchen Principienfragen zum Gegenſtand der hierin ſehr incompetenten parlamentariſchen Discuſſion zu machen.

Herr Harkort hat wiederholt auf die Abſichten des verſtorbenen Miniſters von Ladenberg hingewieſen; wäre ihm jedoch die Befriedigung zu Theil geworden, den von demſelben öfter angekündigten Geſetzesentwurf wirklich eingebracht zu ſehen, ſo würde ihm auch hierdurch der Schmerz nicht erſpart worden ſein, daß Regulative, in der Art der jetzt ſo bitter angegriffenen, »einſeitig« erlaſſen worden wären. Jener Entwurf ließ ſich allerdings herbei, ganz im Allgemeinen feſtzuſtellen, was in der Volksſchule betrieben werden ſolle, und vielleicht vermag es Herrn Harkort über die Regulative zu beruhigen, daß auch der Ladenberg'ſche Entwurf weſentlich dasſelbe vorſchrieb, was die Regulative als den nothwendigen Inhalt des Unterrichts in der Volksſchule bezeichnen, nämlich (nach dem Wortlaut jenes älteren Documents) »Unterweiſung in der Religion ſo wie Einführung in das Verſtändniß und die Uebung des kirchlichen Lebens derjenigen Confeſſion, welcher die Schule angehört, — Anleitung zum Verſtändniß des Leſebuchs, zum richtigen mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch der Mutterſprache, Unterweiſung in der Geſchichte, Geographie und Naturkunde des Vaterlandes, Uebung im Gebrauch der Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens und im Geſang.« Dem Unterrichtsminiſter aber wurde ausdrücklich die Ausarbeitung eines Lehrplans für die einclaſſige Volksſchule und zugleich ſeiner Genehmigung die eventuelle Entwickelung des Unterrichts über die Grenze dieſes Lehrplans hinaus vorbehalten. Was vollends die von Herrn Harkort am heftigſten angefeindeten reglementariſchen Beſtimmungen über Inhalt und Betrieb des Seminar- und Präparandenunterrichts betrifft, ſo enthielt hierüber der Ladenberg'ſche Entwurf keine Sylbe, zum beſten Beweis, daß ſich auch

nach der Anſicht jenes Miniſters das Unterrichtsgeſetz damit nicht zu befaſſen hatte.

Nach dem Geſagten ſcheint es überflüſſig, ja ſogar bedenklich, ſich zur Rechtfertigung der Legalität der Regulative erſt noch auf Art. 112 der Verfaſſung zu berufen, welcher beſtimmt: »Bis zum Erlaß des Unterrichtsgeſetzes bewendet es bei den jetzt geltenden geſetzlichen Beſtimmungen.« Inſofern nämlich der Gegenſtand der Regulative überhaupt von dem eventuellen Unterrichtsgeſetz gar nicht berührt wird, ſondern jetzt wie in aller Vergangenheit und Zukunft lediglich zum Reſſort der Verwaltung, nicht der Legislative gehört, ſcheint es ſachentſprechend, die Beziehung auf Art. 112 ganz ebenſo wie die auf Art. 26 zurückzuweiſen und die Verſuche einer legislativen Einmiſchung auf dieſem Gebiet lediglich als das zu bezeichnen, was ſie eben ſind, nämlich als Aufforderung zu parlamentariſchen Uebergriffen.

Wir haben auf Anlaß des Harkort'ſchen Antrages zunächſt das Verhältniß der Regulative zu der Verfaſſungsurkunde und zu dem in Ausſicht geſtellten Unterrichtsgeſetz in Erwägung gezogen; wenn wir nun ferner auf die materielle Kritik der Regulative eingehen, welche in den Motiven jenes Antrags enthalten iſt, ſo müſſen wir vor Allem das Bedauern ausdrücken, in dieſer Beleuchtung nichts weniger als ein ſchätzbares Material für die vorliegende Frage gefunden zu haben. Wir wiſſen in der That nicht, worüber wir uns am meiſten verwundern ſollen, über die Naivetät oder den Dünkel, womit man der Kammer zur vermeintlichen Würdigung jener hochbedeutſamen Erlaſſe eine Reihe der oberflächlichſten, verbrauchteſten Phraſen mit anſcheinender Beziehung auf einzelne aus dem Zuſammenhang geriſſene Sätze der Regulative vorzutragen wagt. Selbſt von ernſten Gegnern der Grundſätze unſerer jetzigen Schulverwaltung iſt allſeitig anerkannt worden, daß die Regulative, was man auch von der in denſelben zur Geltung gebrachten pädagogiſchen Richtung halten mag, doch jedenfalls ein tief durchdachtes, geiſtig bedeutendes Werk ſind, und wir vermögen daher den rechten Ernſt für die hochwichtige Sache da nicht zu erkennen, wo man dieſe gehaltvolle Arbeit mit einigen frivolen Bemerkungen abfertigen zu können meint. Aus den »Motiven« leuchtet überall hervor, daß denſelben eine genauere Kenntniß, geſchweige denn ein Verſtändniß der Regulative, gar nicht zu Grunde liegen kann, und wenn es für uns noch eines Beweiſes bedürfte, daß in den Reihen der ehrenwerthen Abgeordneten ſchwerlich ſo viel Sachkenntniß vorhanden iſt, um dort die pädagogiſchen Interna für unſer Schulweſen berathen zu laſſen, ſo würden wir einen ſolchen Beweis in den »Motiven« von Harkort und Genoſſen in mehr als ausreichender Weiſe finden. Wer die Berechtigung dieſes Eindrucks ernſtlich würdigen will, dem können wir nur rathen, die Regulative ſelbſt neben dieſe ihre vermeintliche Beurtheilung zu halten. Unſererſeits müſſen wir uns auf die Andeutung einiger der weſentlichſten Geſichtspuncte beſchränken.

Herr Harkort und Genoſſen erheben im Hinblick auf den »allgemeinen Fortſchritt« und von dem Geſichtspunct aus, daß der Lehrer »Träger allgemeiner Kenntniſſe und menſchlicher nationaler Bildung bis in den kleinſten Weiler hinein« ſein müſſe, die Klage, daß ſo manche Lehrer noch »dem geringſten Maße billiger Anſprüche an Erziehung und Wiſſen nicht genügen«. Hätten die Antragſteller über dieſe Erfahrung in unbefangener Weiſe weiter nachgedacht, ſo würden ſie wahrſcheinlich ſtatt zu Klagen über das »homöopathiſche Maaß« der vorgeſchriebenen Bildung und über die »Umkehr der Wiſſenſchaft« vielmehr zu der Ueberzeugung gekommen ſein, daß die Schulverwaltung mit gutem Recht »eine tüchtige dreijährige Seminarbildung« (wie ſie ja die Regulative wirklich zur Regel machen) vor Allem dazu dienen laſſen will, daß eben

an allen Zöglingen die Aufgabe des Seminars erreicht werde, nämlich »die Bildung und das Können, welche das Schulhalten in der gewöhnlichen Elementarschule von einem Lehrer erfordert.« Wenn die Antragsteller in die Schulverhältnisse tiefer eingedrungen wären, so würden sie neben einzelnen Lehrern, die vielleicht als »Träger allgemeiner Bildung« Gerechtigkeit vor ihren Augen gefunden hätten, leider eine viel größere Anzahl entdeckt haben, welche selbst der so geringschätzig behandelten Stellung »im Kreise unwissender A-B-C-Schüler« nicht in erwünschter Weise genügen. Die Schulverwaltung, welche die Sorge für die allgemeine Volksbildung nicht vom Standpuncte hochtrabender Theorieen, sondern von bescheideneren praktischen Gesichtspuncten aus zu handhaben hat, mußte ihrerseits mit vollem Fug und Recht das allgemein Nothwendige und Erreichbare zunächst ins Auge fassen und ihr ganzes Bestreben dahin richten, daß auf diesem Gebiet »Klarheit des Verständnisses und Sicherheit des Besitzes« insoweit möglich von allen Lehrern erlangt und die Grenzen dieser Aufgabe nicht eher überschritten werden, »als das zunächst festgestellte Gebiet der Seminarbildung vollständig durchdrungen und zum wirklichen geistigen Eigenthum der Zöglinge geworden ist.« Damit ist die weitere Fortbildung begabterer oder glücklicher situirter Lehrer nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern es ist in den Regulativen ausdrücklich als einer der Gesichtspuncte des Seminarunterrichts angegeben, durch die elementarische Grundlegung zugleich »Neigung und Befähigung zum weiteren Studium zu erzeugen«.

Gegen die Klagen des Herrn Harkort und der Genossen seines Antrags über »das homöopathische Maaß« der vorgeschriebenen Bildung der Lehrer machten wir gestern geltend, daß die Regulative mit Recht zunächst das allgemein Nothwendige und Erreichbare ins Auge fassen. Wir fügten aber auch hinzu, daß die weitere Fortbildung einzelner Lehrer damit nicht ausgeschlossen, vielmehr ausdrücklich als ein Gesichtspunct des Seminarunterrichts festgehalten ist. In den Bestimmungen über alle einzelnen Disciplinen finden wir wirklich überall die Tendenz vorwalten, zunächst einen unerläßlichen Kreis von Wissen zum vollen Besitzthum der Zöglinge zu machen, zugleich aber denselben die geistige Anregung und die Möglichkeit zu eigener Fortbildung für ihr weiteres Leben mitzugeben. Wer irgend pädagogischen Sinn und Erfahrung hat, wird in dieser Beziehung die trefflich durchdachten und, so Gott will, fruchtbringenden Dispositionen der Regulative in hohem Grade anerkennen müssen, und wenn die Harkort'schen Motive den Seminarzöglingen zurufen zu müssen glauben: »Hilf dir selber,« so meinen wir, daß es gerade einer der Vortheile der vorgeschriebenen Seminarbildung sein wird, daß die Zöglinge durch eine wahrhaft gediegene Grundlegung wirklich lernen, sich weiter zu helfen. Daß dieselben nicht durch eine »einseitige beschränkte Abrichtung« zu »Automaten« werden, wie die Antragsteller befürchten, dafür ist durch Geist und Inhalt der Regulative Vorsorge getroffen, welche es als ein Haupterforderniß hinstellen, »die Selbstthätigkeit der Schüler anregend in Anspruch zu nehmen,« weßhalb ausdrücklich und für alle Lectionen »rasches und sicheres Auffassen der gelesenen oder vorgetragenen Gedanken, klares und sicheres Verarbeiten, einfaches, richtiges Wiedergeben, also Uebung im Verstehen, Denken und Sprechen« als wesentlichste Gesichtspuncte empfohlen werden. »Uebermaaß des Mitzutheilenden, ohne gleichzeitige Verarbeitung und Entwickelung soll nicht die Entfaltung der Individualität hindern, die Productivität abschwächen und das gesunde Urtheil gefangen nehmen.«

Herr Harkort freilich schaut auf das Niveau der Seminarbildung als auf ein unwürdig beschränktes herab; er steht auf dem erhabenen Standpunct gewisser »Forderungen«, die uns noch von 1848 her bekannt sind, und will, daß beim Eintritt ins Seminar die Kenntnisse gefordert werden, welche eine Realschule gewährt. Wir möchten

jedoch, abgesehen von allen inneren pädagogischen Bedenken, den Antragstellern nur die praktische Frage vorlegen, wie viele Abiturienten einer Realschule (denen eine große Anzahl der lockendsten und ergiebigsten Carrièren eröffnet ist) so viel pädagogische Begeisterung und Selbstverläugnung besitzen würden, nach einer weiteren dreijährigen Seminarbildung aufs Dorf zu gehen, um »die Gänsehirten« das A-B-C zu lehren, — sollte es selbst Herrn Harkort's Bemühungen vorher gelungen sein, alle Schulstellen bis zu einer »auskömmlichen« Dotation zu erhöhen. Die ministerielle Beurtheilung der Menschen und Zustände, welche auf Harkort's »Jünglinge aus den gebildeteren Classen« für die Schulmeisterposten nicht rechnen zu dürfen glaubt, scheint uns dem doch um ein Bedeutendes praktischer zu sein.

Wir übergehen die äußerst aphoristischen und oberflächlichen Bemerkungen, mit welchen die Antragsteller die Bestimmungen über die einzelnen Unterrichtsfächer abfertigen vermeinen, und welche sich durch ein willkürliches Zerreißen des Zusammenhanges in den angeblichen Citaten besonders auszeichnen. Nur Eines wollen wir noch bemerken: aus dem Gesammtinhalt der vorliegenden Kritik leuchtet, wie aus den meisten sonstigen Angriffen gegen die Regulative, hervor, daß es vor Allem die in denselben herrschende und maaßgebende ernst-christliche Auffassung ist, welche die Antragsteller aus ihrem sehr abweichenden Standpuncte mit Besorgniß erfüllt. Hierüber kann nun eine Verständigung mit wenigen Worten natürlich nicht erzielt werden; es sind dieß Gegensätze, die eben im Großen und Ganzen, im gesammten öffentlichen Leben durchgefochten werden müssen. Die Beruhigung aber werden alle Unbefangenen hoffentlich aus der officiellen Schrift entnehmen, daß es keineswegs, wie die Antragsteller zu verstehen geben, die Absicht ist, über der Sorge für die religiöse Grundlage die »Darreichung der geistigen Hülfsmittel zu dem irdischen Fortkommen und zur sittlichen Ausbildung des Menschen« in den Hintergrund treten zu lassen. Gerade diese praktischen Erfordernisse, die freilich die Regulative nur im innigsten Zusammenhange mit dem christlichen Fundament auffassen, sind es, welche den neuen Bestimmungen wesentlich zu Grunde liegen, und durch diese geht überall das Bewußtsein hindurch, daß »die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten hat«. Diesem Zweck werden die neuen, nur anscheinend beschränkteren, in Wahrheit und intensiv weit strengeren Anforderungen an die Volksschule mit Gottes Hülfe viel förderlicher sein als die bisherfahrenden Experimente, mit welchen man nur allzu lange die gesegneten Erfolge des Volksunterrichts beeinträchtigt hat. N. P. Z.

— [Die Actenstücke zur Geschichte und zum Verständniß der drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854.] Mit erläuternden Bemerkungen herausgegeben von F. Stiehl, geheimem Ober-Regierungs- und vortr. Rath im Ministerium der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten. (Berlin, 1855, bei W. Hertz.)

Unter dieser Ueberschrift bringt die Preußische Correspondenz folgenden Aufsatz:

Die Regulative über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts haben eine kurze, aber bereits sehr inhaltreiche Vergangenheit. Selten dürften so umfassende und tief bedeutungsvolle Reformen im Schulwesen in verhältnißmäßig so kurzer Zeit allseitig in das Gebiet der pädagogischen Praxis hinüber geführt worden sein, — zum besten Beweis, daß dieselben den Lebensbedingungen und Traditionen der preußischen Volksschule an und für sich nichts weniger als widersprechend sind, daß sie vielmehr thatsächlich, wie von den Urhebern selbst hervorgehoben worden, nur den Abschluß und gewissermaßen die amtliche Besiegelung einer von

heraus auf dem Boden der Pädagogik selbst entstandenen, tief berechtigten Entwicklung darstellen. Je wirksamer sich die Regulative aber erweisen, desto erbitterter wird natürlich ihre Bekämpfung von Seiten derjenigen pädagogischen Richtung, deren Verirrungen eben durch dieselben beseitigt werden sollen. Die Vertreter dieser Richtung hatten sich zuerst damit getröstet, daß die Regulative im Gebiete der frommen Wünsche des Schulregiments verbleiben würden; schon jetzt aber wird es auf allen Seiten offenbar, daß mit den neuen Vorschriften durchweg thatsächlicher Ernst gemacht wird, daß die Grundsätze, denen man jede Lebensfähigkeit inmitten der preußischen Schulentwicklung absprechen zu dürfen glaubte, nicht bloß selbst die entschiedenste Lebenskraft entfalten, sondern auch überall neues pädagogisches Leben erzeugen. Seitdem ist die Polemik Seitens der Gegner um so lebhafter geworden, und einer der Hauptrepräsentanten des überwundenen Standpunctes der Volksschule hat die größten Anstrengungen gemacht, um die angebliche Unverträglichkeit der Regulative mit der preußischen Schultradition, mit dem Geist und der Entwicklung unseres Jahrhunders und mit Preußens geistiger Machtstellung zu erweisen. In demselben Sinne ist bekanntlich in der zweiten Kammer von Herrn Harkort und Genossen die Sistirung der Regulative beantragt worden, ohne daß jedoch die betreffende Commission sich veranlaßt gefunden hätte, einem solchen Antrage zuzustimmen. In der liberalen und demokratischen Tagespresse endlich sind neuerdings die heftigsten Angriffe gegen die Einführung der Regulative gerichtet worden.

Der Geheimerath Stiehl, welcher von vornherein nächst dem Cultusminister die nachdrückliche Vertretung der neuen Bestimmungen in der Oeffentlichkeit übernommen hatte, ist durch jene vielfachen Angriffe bewogen worden, einige Actenstücke zusammenzustellen, welche in hohem Grade geeignet sind, die geflissentlich verbreiteten Irrthümer über Geist und Zweck der Regulative und besonders über deren Zusammenhang mit der seitherigen Entwicklung der preußischen Volksschule zu widerlegen. In dem ersten Theile der interessanten Schrift wird zunächst in Bezug auf die Ausführung der Regulative und das Verhalten der Behörden und der Lehrer ihnen gegenüber der Circularerlaß des Ministers der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 28. März d. J. wieder abgedruckt, welcher auf Grund der Berichte sämmtlicher Schulbehörden die erfreuliche Gewißheit feststellen konnte, daß es wirklich an der Zeit war, das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung amtlich auszusprechen, was im Hinblick auf die wahren Bedürfnisse der Volksbildung und im Gegensatz gegen eine irreführende Richtung seit länger als einem Jahrzehend in den besseren Schulen und Seminarien bereits thatsächlich angestrebt und größtentheils erreicht war. — Außerdem konnte der Minister aus mannigfachen Zeugnissen die Ueberzeugung schöpfen, »daß die in den Regulativen niedergelegten Anschauungen und Grundsätze Wurzel gefaßt und sich der hieher gehörigen Gebiete des geistigen Lebens zu bemächtigen angefangen haben«. — »Wenn von einzelnen Provincialschulcollegien und Regierungen bemerkt worden, wie die in den Regulativen gestellten Anforderungen die bisherigen Leistungen der betreffenden Anstalten, namentlich was die sichere Aneignung, das volle Verständniß des Unterrichtsstoffes und die Ausbildung im klaren Denken, Sprechen und Niederschreiben angeht, erheblich übersteigen und schwerlich in der nächsten Zeit erfüllt werden könnten«, so durfte der Minister »doch in der umsichtigen Leitung der Behörden und der treuen Hingabe der Lehrer die Bürgschaft erblicken, daß die vorhandenen Schwierigkeiten baldmöglichst überwunden und ein Sporn sein werden, immer tiefer in das Wesen der Regulative einzudringen und ihre Absichten für eine tüchtige Volksbildung verwirklichen zu helfen«.

Die Broſchüre geht hierauf zu den in der zweiten Kammer gegen die Regulative gerichteten Angriffen über und druckt die beiden über die Dortmunder Petition und über den Harkort'ſchen Antrag erſtatteten Commiſſionsberichte, in welchen den Regulativen und in Verbindung mit ihnen den wichtigſten Fragen der religiöſen und nationalen Erziehung eine beſonders umſichtige, unbefangene und eingehende Beurtheilung zugewandt worden, vollſtändig ab. Es iſt dieſer Abdruck gewiß um ſo dankenswerther, als der Staatsregierung nur in jener Commiſſion Gelegenheit gegeben war, durch ihren Commiſſarius mit einer Rechtfertigung der Regulative und mit einer Zurückweiſung der gegen ſie gerichteten unbegründeten Angriffe hervorzutreten. Gegenüber den vielfachen Mißdeutungen und Entſtellungen der hiſtoriſchen und thatſächlichen Verhältniſſe erſcheint es nicht überflüſſig, einige der wichtigſten Stellen aus jenen Berichten auch hier zu wiederholen.

»Eine Reform des geſammten Unterrichtsweſens in Preußen (das wurde gegen die Harkort'ſche geſchichtliche Auffaſſung in der Commiſſion hervorgehoben) ſei nicht erſt im Jahre 1827 oder 1817, ſondern ſehr bald nach dem Unglück der Jahre 1806 und 1807 als ein weſentliches Stück der Wiedererhebung des Staates von den bedeutenden Männern, die damals an ſeiner Spitze ſtanden, ins Auge gefaßt worden. Die Abſicht aber, ein allgemeines Unterrichtsgeſetz zu erlaſſen, habe in dieſen Reformplanen jedenfalls nur ein einzelnes Moment gebildet, und wenn der von dem Antragſteller ſelbſt als »freiſinnig« bezeichnete Miniſter von Altenſtein die dafür gemachten Vorarbeiten zu den Acten gelegt und während einer mehr als zwanzigjährigen Verwaltung, unterſtützt durch das volle Vertrauen des Königs, nur im Wege der Adminiſtration das preußiſche Unterrichtsweſen zu der Höhe geführt, welche dieſem die Anerkennung von Europa erworben, ſo läge hierin wohl ein entſcheidender, von den Antragſtellern nicht anzufechtender Erfahrungsbeweis, daß für dieſe Nationalangelegenheit auch ohne Codification Großes geleiſtet werden könne. Unrichtig ſei auch die Vorſtellung, als ſei die von dem Miniſter von Altenſtein beabſichtigte Reform durch deſſen zu frühen Tod, und durch ſeinen Nachfolger, den Miniſter Eichhorn, ſodann durch die kurze Dauer der conſtitutionellen Miniſterien des Jahres 1848 vereitelt worden, da vielmehr der erſtgenannte Staatsmann, wie geſagt, nach 1818 noch 22 Jahre lang gewirkt und die von ſeinen Vorgängern wirklich begonnene Reform mit Erfolg fortgeführt, wie auch ſeine Nachfolger in ihrer Weiſe an demſelben großen Werke fortgearbeitet hätten. Daß insbeſondere der Miniſter von Ladenberg den Gedanken eines allgemeinen Unterrichtsgeſetzes, welcher während 30 Jahre geruht hatte, wieder aufgenommen, erkläre ſich zum Theil aus den im Jahre 1848 mit offenbarer Ueberſtürzung angeregten Reformideen, — die nie zur öffentlichen Kenntniß gelangten Vorarbeiten könnten aber nicht als Beweis der Ausführbarkeit und Nützlichkeit des Unternehmens gelten. Wenn endlich der gegenwärtige Herr Unterrichtsminiſter die durch Artikel 28 der Verfaſſungsurkunde begründete Verpflichtung zur Vorlegung eines Unterrichtsgeſetzes anerkenne, den Zeitpunct aber, wo ſolches geſchehen werde, ſchon jetzt zu beſtimmen ſich außer Stande ſehe, ſo liege für die Kammer um ſo weniger ein Grund vor, ihn damit zu drängen, als ein ſolches Geſetz eine Aufgabe von unermeßlichem Umfang und größeſter Tragweite bilde.«

Der Vertreter des Unterrichtsminiſteriums in der Commiſſion bemerkte weiter zu der in den Harkort'ſchen Motiven gegebenen Geſchichte des preußiſchen Unterrichtsweſens, daß die Anſichten und Grundſätze, welche bei der Ausarbeitung der Regulative maßgebend geweſen ſeien, wenn vielleicht eine kurze Zeit des Jahres 1848 ausgenommen werde, ſeit Errichtung eines ſelbſtſtändigen Unterrichtsminiſteriums von allen Chefs desſelben gleichmäßig als die richtigen anerkannt und ausgeſprochen worden ſeien.

Diese Ansicht wurde durch Actenstücke, namentlich aus der Verwaltung des Ministers v. Altenstein, belegt. Was den im Gegensatze zu der Richtung der Regulative erwähnten Minister von Ladenberg betreffe, so glaube der Commissarius alle hieher bezüglichen Erlasse des genannten Ministers mit den Grundsätzen der Regulative in der vollsten Uebereinstimmung, müsse aber noch besonders hervorheben, daß ein Erlaß des Ministers v. Ladenberg aus des Jahre 1850, die Seminarien der Provinz Preußen betreffend, die eigentliche Unterlage aller Bestimmungen der jetzt in das Leben getretenen Regulative sei.

Was nun den Hauptvorwurf gegen die Regulative, die in denselben für die Volksschule gezogene »Grenze« betrifft, so wurde in der Commission bemerkt, daß hier allerdings ein principieller Gegensatz zwischen den Antragstellern und den Regulativen obzuwalten scheine. Jene verlangten die möglichste Steigerung und Erweiterung der Elementarbildung, namentlich die Hereinziehung aller der Kenntnisse, die bei dem Fortschritte der Industrie und des Ackerbaues auch der Bürger und Bauer in unseren Tagen nicht mehr entbehren könne. Die Regulative gehen von der nicht erst in der neuesten Zeit gewonnenen uud von vielen achtbaren Stimmen ausgesprochenen Ueberzeugung aus, daß die Seminar- und Elementarbildung eben durch diesen Erweiterungstrieb dahin gelangt sei, die Gründlichkeit in den unentbehrlichsten Elementen einzubüßen und dafür nur den Dünkel einer oberflächlichen Vielwisserei zu ernten. Nur deßhalb halten sie eine Beschränkung des Unterrichts in Seminarien und Schulen für nothwendig, um den festen Besitz und die volle Herrschaft über das schlechthin Unentbehrliche zu sichern, weil dieses die Vorbedingung jedes weiteren Fortschrittes ist, weit entfernt, diesen Fortschritt auszuschließen, wo günstige Verhältnisse ihn möglich machen. Die Commission erkannte nicht nur die erfahrungsmäßig bezeugten Uebel einer zu weit ausgedehnten Seminar- und Elementarschulbildung an, sondern entschied sich einstimmig für das den Regulativen in dieser Hinsicht zu Grunde gelegte Princip.

Die Angriffe innerhalb und außerhalb der Kammer hatten sich zur Verurtheilung der Regulative vorzugsweise auf den vermeintlichen Geist der preußischen Schultraditionen, zumal auf die Tendenzen des Ministers v. Altenstein berufen; um dieser Art Polemik entgegenzutreten, bringt Herr geheimer Ober-Regierungsrath Stiehl unter den Actenstücken einige bezeichnende Erlasse des genannten Ministers bei, welche auf schlagende Weise die Uebereinstimmung der Regulative mit den damaligen Grundansichten ins Licht stellen. In einer Circularverfügung vom 29. März 1822 bringt Altenstein sämmtlichen Regierungen die Allerhöchste Willensäußerung zur Kenntniß, daß der an und für sich lobenswerthe rege Sinn, welcher sich für das Elementarschulwesen bethätige, »in seinen Grenzen gehalten werden müsse, damit nicht aus dem gemeinen Mann verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgingen.« Der Minister will dieß überall als Richtschnur und zur Befestigung in einem besonnenen Verfahren festgehalten wissen, welches bei der Einwirkung auf die Volkserziehung niemals vergißt, daß jede Bildung nur stufenweise gefördert werden kann, daß dem Nöthigen jederzeit das Ueberflüssige weichen müsse. Aus jener Zeit datirt auch eine Allerhöchste Ordre, welche sich über die Begrenzung des Seminarunterrichts mit folgenden Worten äußert: »Ich setze voraus, daß der Unterricht der Seminaristen nicht über die Schranken hinausgehen werde, die ihre Bestimmung als Elementarschullehrer bedingt, indem sonst die sehr gegründete Besorgniß entsteht, daß sie, statt bei dem Elementarunterricht der Jugend stehen zu bleiben, ihr halbes oder verkehrtes Wissen, nach eigenem Zuthun gestaltet, unter der Jugend des gemeinen Volkes verbreiten und dem geraden, offenen Sinn desselben eine schiefe Richtung geben werden.« So König Friedrich Wilhelm III.

Bald darauf äußerte Altenstein in einer weiteren Circularverfügung: »Die Gesichtspuncte, daß es nicht auf viel und mancherlei, sondern auf gründliches Wissen ankomme, daß das Nothwendige und Unentbehrliche zunächst und recht gelernt werden müsse, daß aber die Grundlage aller Bildung in der Erziehung zur Frömmigkeit, Gottesfurcht und christlichen Demuth bestehe, und daß daher eine solche Gesinnung vor allen Dingen in den Lehrern geweckt und gegründet werden müsse,« — diese Gesichtspuncte sind die einzig richtigen. In diesen Worten des »freisinnigen« Altenstein ist gleichsam das vollständige Programm enthalten, welches auch bei der Abfassung der Regulative maßgebend gewesen ist, und mit vollem Recht darf sich die Unterrichtsverwaltung auf die Continuität der leitenden Grundsätze von damals und jetzt berufen. Eine Kritik der »Actenstücke« in einer hiesigen Zeitung wirft denselben vor, daß die beigebrachten Erlasse mit Ausnahme eines einzigen erst aus dem Jahre 1841 stammen. Da es jedoch eben nur darauf ankam, die schon unter dem Minister Altenstein geltenden Ansichten überhaupt vorzuführen, so dürfte es genügen, daß aus der bis 1840 dauernden Verwaltungszeit des genannten Ministers eben einige (nicht bloß einer) der prägnantesten Erlasse beigebracht sind.

Der Herausgeber der »Actenstücke« wirft dann einen Blick auf die allgemeinen und pädagogischen Umstände und Strömungen, welche ungeachtet jener Allerhöchsten Befehle und Ministerialverfügungen die tief beklagenswerthen Abirrungen dennoch herbeiführten und in einer mannigfach zersplitterten und zerfahrenen Bildung allmälig das Concrete und Eigenthümliche, namentlich auf dem christlichen und volksthümlichen Gebiete, verloren gehen ließen. Während die Methode des Unterrichtes nach allgemeinen psychologischen Abstractionen immer glänzender ausgebildet wurde, hörte man denn nach und nach die Klagen lauter werden, daß die jungen Leute einige Jahre nach ihrer Entlassung aus der Schule weder methodisch noch überhaupt mehr fertig lesen, schreiben und rechnen könnten, daß auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes kein bleibendes Material aus der Schule ins Leben gebracht werde, daß ein irgend sicheres Wissen über Vaterland und Natur fehle. Solche Klagen wurden im Jahre 1841 officiell von dem Provinciallandtage in Preußen erhoben, welcher den Grund des Uebels geradezu in der Wahl und Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände in den Seminarien fand. Auf Anlaß solcher erfahrungsmäßig begründeten Klagen wurde von dem Unterrichtsministerium damals die Vereinfachung des Lehrplanes wiederholt ernstlich ins Auge gefaßt und bestimmt, daß der Landschullehrer künftig das Nothwendigste aus der deutschen Sprachlehre an den Leseunterricht anknüpfen und sich hinsichtlich des Unterrichtes in Geographie, Geschichte und Naturkunde auf die Lesung und Erklärung dessen beschränken sollte, was in den eingeführten Lesebüchern enthalten ist. Seit jener Zeit aber war die Schulverwaltung vor Allem darauf bedacht, aus den Seminarien selbst heraus die neue Ordnung entstehen zu lassen, die in den Regulativen ihren officiellen Ausdruck gefunden hat.

Die Gegner der neuen Schulordnung haben schließlich den Minister v. Ladenberg und die von demselben im Jahre 1849 berufene Versammlung von Seminardirectoren gegen das jetzige Schulregiment ins Feld geführt. Die »Actenstücke« geben den Nachweis, daß auch diese Seite der Polemik auf einer entschiedenen Entstellung der Thatsachen beruht. Die Beschlüsse jener Versammlung werden wörtlich angeführt, und es geht aus denselben, wie auch die Commission der zweiten Kammer ausdrücklich anerkannt hat, deutlich hervor, wie dieselbe gerade eine wesentliche Grundlage der Regulative selbst bilden. Was die Begrenzung des Seminarunterrichtes, die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer, die Auffassung des Religionsunterrichtes u. s. w. betrifft,

ſo iſt zwiſchen jenen Beſchlüſſen und den Regulativen eine innerliche und meiſt ſogar wirkliche Uebereinſtimmung unverkennbar.

So geben denn die »Actenſtücke« in jeder Beziehung den Beweis für die Continuität der Regulative mit den ſeitherigen Grundſätzen der preußiſchen Unterrichtsverwaltung. Vor Allem aber nehmen ſie im Gegenſatze gegen vermeintlich philoſophiſche, ſpeciell pſychologiſche Syſteme den Vorzug in Anſpruch, daß ſie auf dem Gebiete der Thatſachen und Realitäten ſtehen. »Nicht danach, wann, wie und durch welche Unterrichtsgegenſtände die niederen und höheren Seelenkräfte, das Erkenntniß-, Gefühls- und Willensvermögen zu entwickeln, zu bilden ſeien, wie ſich die Unterrichtsſtoffe nach verſchiedenartigen willkürlichen Theorieen vertheilen laſſen, organiſiren ſie die Schule; ſondern ſie erfaſſen den Menſchen, der gebildet und erzogen werden ſoll, und das Leben, für welches er erzogen werden ſoll, nicht in abſtracter Allgemeinheit, ſondern in der von Gott geordneten Beſonderheit« Die preußiſche Elementarſchule hat es nicht mit Menſchen im Allgemeinen, ſondern mit Kindern zu thun, »die als Menſchen 1. evangeliſche Chriſten, 2. Unterthanen Sr. Majeſtät des Königs von Preußen ſind, ein Vaterland, eine Geſchichte ihrer Väter und Anſpruch auf Theilnahme an der Bildung und Sitte des deutſchen Volkes haben, 3. die als künftige Bürger, Bauern, Soldaten die Unterlagen der allgemeinen Bildung und der Fertigkeit bedürfen, durch welche ſie befähigt werden, ſich ihr bürgerliches Fortkommen zu ſichern und ihrem Stande Ehre zu machen. Nach allen dieſen Beziehungen verfahren die Regulative konſervativ fortſchreitend; ſie verſchmähen es, eitlen Rühmens halber Ziele als Regel zu ſetzen, die doch eben in der Regel nicht erreicht werden, ſondern fordern das überall Erreichbare unbedingt, ohne das Erſtreben weiterer Ziele unter günſtigen Umſtänden zu verhindern.«

— Dem Schulcollegium der Provinz Brandenburg iſt in Verfolg der neuen Ordnung des Seminar- und Präparandenweſens die Prüfung der nicht in einem Seminar vorgebildeten Schulamtscandidaten, welche jetzt bei den betreffenden Regierungsabtheilungen zu erfolgen pflegte, für die ganze Provinz übertragen worden. (C. B.)

— Das Verbot der Bücher von Rauſchenbuſch, Hübner, Morgenbeſſer, Küſter, Buſch, Junker, Fiſcher, Pröhle, Zerenner und Engel in den Schulen und dem Confirmandenunterrichte durch das Conſiſtorium und Schulcollegium iſt für die Provinz Sachſen allgemein erlaſſen und in dieſen Tagen auch für den Erfurter Kreis publicirt worden. (M. Z.)

— Die Gnadauer Frühjahrsverſammlung am 16. und 17. April behandelte als zweites Thema: Das Verhältniß von Kirche und (evangel. Volks-) Schule. Es war von dem vielerfahrenen Dr. Harniſch für die Verhandlungen vorbereitet worden. Von den ausführlichen 14 Sätzen, in welchen Harniſch zum Theil ſehr weitgreifende Aenderungen des Schulweſens beſprach, zog die Verſammlung nur einige praktiſche in die Debatte. Allgemein wurde zugeſtanden, daß der nothwendige größere Einfluß der Kirche auf die Schule, die nicht ohne Schuld der Kirche vielfach in falſche Bahnen gerathen ſei, nur durch erhöhte perſönliche Theilnahme der Geiſtlichen an der Schule und dem Lehrer erworben werden könne. Vor einer möglichen Verengerung des Blickes warnte Dr. Sander aus Wittenberg, indem er auch andere, neben der Kirche vorhandene Factoren der Erziehung, namentlich die Familie, mit in die Beſprechung hineinzog. Der Gegenſtand wurde mit dem Beſchluß verlaſſen, dem Herrn Miniſter für den Erlaß der vielgenannten preußiſchen Schulregulative einen Dank darzubringen.

— [Preisaufgabe.] Die von den Schulräthen der Provinz Brandenburg, den Herren Bormann, Striez und Reichhelm für das Schulblatt geſtellte vorjährige Preis-

aufgabe: »Wie kann der Lehrer durch die Art und Weise seines Religionsunterrichts zugleich sein eigenes religiöses Leben fördern und so seinen Beruf zu dem heilsamsten und belehrendsten machen, den er wählen konnte?« hat 19 Bearbeiter gefunden. Nach dem Urtheil der Preisrichter ist die Arbeit des Herrn Kalcher in Torgau für des Preises werth erkannt worden. — Für das Jahr 1855 wird folgende Preisaufgabe gestellt. Die Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einclassigen Elementarschule vom 1. October v. J. enthalten S. 14 folgende Bestimmung: »Der so (wie in dem Vorhergehenden angegeben) quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist nun überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient.« Es ist zu zeigen, wie dieser Forderung im Allgemeinen und im Einzelnen in der einclassigen Elementarschule am zweckmäßigsten genügt werden kann. Die eingehenden Arbeiten sind bis zum 1. November d. J. an den Provincialschulrath Bormann hier einzusenden; für die beste ist ein Preis von 20 Thlrn. in Gold ausgesetzt. (B. Z.)

— Berlin. [Pestalozzistiftung.] Das System der städtischen Waisenhäuser ist in den letzten Jahren von verschiedenen Standpuncten aus bekämpft und in Bezug auf große Städte aus sanitätlichen, pädagogischen und ökonomischen Gründen als unhaltbar verworfen worden. Was speciell die Berliner Waisenhäuser anbetrifft, so können dieselben den Anforderungen um Aufnahme nicht genügen, und es tritt die Nothwendigkeit ein, einen großen Theil der Waisen hier und auf dem Lande in Familien unterzubringen. Die hieraus entspringenden Uebelstände liegen auf der Hand und haben zu dem Beschluß geführt, die Waisenhäuser auf das Land zu verlegen, ohne ihnen einzeln den hier nothwendig bedingten Umfang zu geben. Thatsächlich ist dieser Plan schon durch die auf freie Vereinsthätigkeit begründete Pestalozzistiftung in Pankow ausgeführt, welche nach mannigfachen Hindernissen und Schwierigkeiten sich jetzt recht erfreulich entwickelt. Sie ist vornehmlich zur Aufnahme der Waisen des Lehrerstandes bestimmt, ohne gerade andere auszuschließen. 25 Waisenknaben bilden eine Familie, welcher ein Lehrer und dessen Frau vorstehen. Die erste Familie ist jetzt vollzählig und mit diesem Frühjahr wurde dieselbe nach dem eigentlichen Plane eingerichtet. Die Bearbeitung des umfangreichen Gartens wird jetzt, unbeschadet des Unterrichts von den Zöglingen der Anstalt selbst besorgt und ist in jeder Hinsicht erfolgreich. Das Consistorium hat sich durch Inspectionen von dem christlichen Geiste und der Fürsorge überzeugt, mit welcher der Unterricht in der Anstalt betrieben wird, und der Vorstand der Stiftung läßt es sich angelegen sein, dieselbe im Sinne des Mannes, dessen Namen sie trägt, zu verwalten. Bei den geringen Mitteln, welche die Anstalt besitzt, ist es recht erfreulich, in den hohen und weitesten Kreisen eine lebendige Theilnahme an derselben wahrzunehmen. Noch vor Kurzem haben JJ. kk. HH. der Prinz und die Prinzessin von Preußen so wie Prinz Adalbert der Pestalozzistiftung erhebliche Beiträge zugewandt. Nicht minder erfreulich und bemerkenswerth erscheint ein Beitrag von 80 und einigen Thalern, welche der Lehrer Zapp in Carracas (Mittelamerika) unter dortigen Deutschen sammelte und einsandte. (Schl. Z.)

— Köln, 19. Mai. [Taubstummenschule.] Verwichenen Mittwoch fand in der hiesigen Taubstummenschule die jährliche öffentliche Prüfung der Zöglinge statt. Die jetzt unter Leitung ihres unermüdlichen Directors Herrn Gronewald über 25 Jahre bestehende Anstalt, ein Werk der Menschenliebe, welches der Herr sichtbar gesegnet, verfolgt mit dem rühmlichsten Eifer ihr schönes Ziel, die unglücklichen Taubstummen der menschlichen Gesellschaft wiederzugeben, wie dieses die Prüfungen selbst erwiesen.

Es ließen dieſelben in allen Zweigen des Unterrichtes nichts zu wünſchen; bei einzelnen der Kinder waren die Fortſchritte, namentlich im Sprechen, höchſt überraſchend. Dasſelbe gilt auch von den gewandten Schreibproben, den ſchönen Zeichnungen und den mannigfaltigen weiblichen Handarbeiten. Herr Gronewald, ein wahrer Vater ſeiner Zöglinge, eben ſo beſorgt für ihre geiſtige Entwicklung wie für ihre moraliſche Erziehung, wird in ſeinem edlen Wirken aufs Erfolgreichſte unterſtützt von den wackeren Lehrern: Sänger, Pick und Weißweiler, wie von der taubſtummen Lehrerin Reinders (ſelbſt einer Schülerin der Anſtalt), die in der Erfüllung ihrer Pflicht den ſchönſten Beruf finden, wie es die Früchte ihrer in jeder Beziehung lobenswerthen Bemühungen den theilnehmenden Anweſenden zeigte. Möchte die ſo ſegensreich wirkende Anſtalt nur immer mehr Freunde und Wohlthäter finden, um an ihrem Werke der Liebe noch mehr der Unglücklichen theilhaft werden zu laſſen; denn es ſind gerade in der unbemittelten Claſſe weit mehr Taubſtumme im bildungsfähigen Alter als man denkt. Das Scherflein, das zum Zwecke ihrer Bildung die Menſchenliebe ſpendet, trägt ſchöne Früchte. (K. Z.)

— Breslau, 10. April. [Mittelſchulen.] Die Errichtung einer Anzahl Mittelſchulen, welche um ſo dringender erſcheinen muß, als ein Theil unſerer höheren Unterrichtsanſtalten ſchon lange im Voraus die Aufnahme neuer Schüler zu verweigern ſich genöthigt ſieht, iſt nun abermals ins Unbeſtimmte vertagt. Im vorigen Jahre hatte der Magiſtrat das Bedürfniß durch Erweiterung von vier beſtehenden Elementarſchulen zu befriedigen gewünſcht, jetzt hat er die Zahl auf zwei ſelbſtſtändige Schulen beſchränkt; auch dieſe ſind von den Stadtverordneten abgelehnt worden. Wenn man hin und wieder die Schuld dieſes Ausganges der Ungunſt der Katholiken gegen die Errichtung neuer Communalſchulen durch einen überwiegend evangeliſchen lichtfreundlichen Magiſtrat beimißt, ſo iſt das ſo ungerecht als unrichtig. Der Fehler liegt an ganz anderen Urſachen und Stellen. Ein Theil der Liberalen ſperrt ſich gegen die Anerkennung der Wahrheit, daß dem Kleinbürger mit der aphoriſtiſchen Bildung, die er durch den Beſuch der unteren Claſſen einer höheren Lehranſtalt doch nur gewinnen kann, unmöglich gedient iſt, und beruft ſich auf den demokratiſchen Satz: gleiche Bildung für Alle. Aber auch auf ſie wollen wir keinen Stein werfen. Gegenſtände, die wegen des mehrſeitigen Standpunctes, den ihre Betrachtung zuläßt und ſogar erfordert, nur ſchwer zum allgemeinen Verſtändniß gebracht werden können, müſſen nothwendig in einer gründlichen und zugleich klaren Vorlage vor eine Verſammlung hingeſtellt werden, die wegen ihrer großen Zahl und ihrer contraſtirenden Bildungselemente völlig ungeeignet iſt, ſich auf dem Wege der Debatte ſelbſt darin zurechtzufinden, es war dieß hier um ſo mehr geboten, als Magiſtrat und Schuldeputation durch das Abſpringen von einem Project aufs andere die Klarheit ihrer eigenen Anſchauungen bereits verdächtigt hatten. Aber nicht allein dieſe Vorſichtsmaaßregel war vollſtändig verabſäumt worden, ſondern man hatte ſich nicht einmal mit einem Koſtenetat verſehen, an dem die Verſammlung auch die materielle Seite der Sache hätte pflichtmäßig prüfen ſollen. Die Klage über ganz ungenügende und bequeme magiſtratualiſche Vorlagen iſt überhaupt eine mit jedem Jahre ſteigende und berechtigtere. (R. P. Z.)

III. Ueberſichten.

A. Ueberſicht der Zeitſchriften.

Die franzöſiſche Lectüre in den oberen Claſſen der Realſchule * (Aus: „Die höhere Bürgerſchule. Von Dr. Vogel und Fr. Körner.“ 1855. 3. Heft.)

Von Dr. Robolsky, ord. Lehrer an der Fr. Wilh. Schule in Stettin.

Diejenigen Leſer dieſer Zeitſchrift, die von der Wichtigkeit einer paſſenden Auswahl franzöſiſcher Schriftſteller für die Realſchule überzeugt ſind, erinnern ſich vielleicht noch des Inhalts des im Jahrgange 1854, S. 64 ff. enthaltenen Aufſatzes, deſſen Fortſetzung äußere Umſtände jetzt erſt möglich gemacht haben. Der Verfaſſer hatte darin ſein Bedenken gegen die in der Realſchule vorherrſchende Lectüre der Dramen eines Scribe, eines Dumas, eines Hugo, und zwar wegen ihres unſittlichen Inhalts, ſo wie gegen die pſeudoclaſſiſchen Werke eines Florian, eines Fénélon, eines St. Pierre, der Henriade von Voltaire u. ſ. w. geäußert. Es handelt ſich jetzt darum, ſtatt bloßer Polemik und Abwehr poſitive Vorſchläge zu machen, wie dem mangelhaften Zuſtande unſerer franzöſiſchen Schullectüre abzuhelfen ſei. Wir glauben aber bereits poſitiv zu verfahren, wenn wir erſt noch weiter den durch das Herkommen von der Schule adoptirten Kanon der franzöſiſchen Autoren prüfen. Wir gewinnen eben damit die Grundlage für neue Vorſchläge. Daß dieſe an der Zeit ſind, daß es Noth thut, ein zuräumen, beweiſt das immer lauter ſich äußernde Verlangen einzelner Pädagogen der engliſchen Sprache den Vorrang vor der franzöſiſchen einzuräumen (im Kolberger Programm 1853 wird, und zwar auf Deductionen geſtützt, die ins Gewicht fallen geradezu der Vorſchlag gemacht, die Lectionen für die franzöſiſche Sprache ganz auf dem Unterrichtsplane der öffentlichen deutſchen Schulen zu ſtreichen); das zeigen ferner die fortwährenden Angriffe der Gegner des Realſchulweſens, die vorzugsweiſe auf den einen wunden Fleck, der nicht wegzuleugnen iſt, gerichtet ſind. Sind auch Gymnaſium und Realſchule zwei ganz verſchiedene Anſtalten, indem jede eine andere Bildung anſtrebt — die Prätenſion, eine ſogenannte allgemeine Bildung zu geben, ſollten ſie wenigſtens beide fahren laſſen — ſo iſt man doch oft unwillkürlich zu Vergleichen geneigt; und wenn nun der Gymnaſiallehrer in den Homer, Sophokles, Horaz, Virgil einführt, und manche Realſchule ihrerſeits als Aequivalent nur Komödien von Scribe, Guillaume Tell von Florian, oder eine bloße Fragmente bietende Chreſtomathie dagegen aufzuſtellen weiß: wohin ſoll das Zünglein der Waage ſich neigen? Während das Gymnaſium längſt mit ſicherem Tacte, mit eignem, auf ein tiefes Studium der alten Litteratur gegründetem Urtheile die Schätze gehoben hat, welche wahre Bildungsmittel, wirkliche Geiſtesnahrung dem Schüler bieten, ſcheinen einige Buchhändler, denen Schnabel, Schiebler u. ſ. w. Ausgaben von Schriftſtellern mit Wörterbuch und Noten zurecht machen, das Franzöſiſch lernende Publicum und — manche Schule zu beherrſchen. Für wenige Groſchen ſind die ohne Sinn, ohne pädagogiſches Maß von den Herausgebern gewählten, mit nichtsſagenden Noten und unvollſtändigen

---

* Der Verf. hat zwar zunächſt für die h. Bürgerſchule geſchrieben, die franzöſiſche Lectüre der Gymnaſien aber, obgleich nach Ausweis der Programme vielleicht richtiger gewählt, iſt doch auch nicht überall die möglichſt gute. Daher hat der Verf. gewünſcht, ſeine Arbeit in unſerm Blatt auch den Collegen vom Gymnaſium zur Beurtheilung vorzulegen, und wir denken, daß ſeine Vorſchläge auch für das Gymnaſium wohl zu erwägen ſein werden. L.

fehlervollem Wörterbuch versehenen Ausgaben zu haben, und damit ist ihnen auch der Platz in den Schulen gegeben. Manche Lehrer scheinen von der französischen Litteratur nur das auf solche Weise ihnen zugängliche und zubereitete Material zu kennen; sonst wäre es nicht möglich, daß gewisse Sachen stereotyp in unsern Schulen geworden sind. Bei der getroffenen Auswahl fällt im Allgemeinen der Mangel an wirklich geistbildenden, herzkräftigenden, für das Wahre und Schöne begeisternden Werken auf, an Sachen, die den Schüler so fesseln, daß er sich mit einmaliger Lectüre nicht begnügt, daß er sie beim Abgange von der Schule gern noch mit in's Leben nimmt, und nicht am Tage der Entlassung schnell losschlägt, die dem Schüler Achtung vor der französischen Litteratur, Achtung vor Geistesarbeit, vor der sittlichen und wissenschaftlichen Größe abnöthigen, und jenen idealen Sinn in ihm wecken und nähren, den er, einst dem materiellen Leben ganz Preis gegeben, als Gegengewicht so nöthig hat. Ist das die Schuld der französischen Litteratur? Nun, dann werfe man den schädlichen Ballast über Bord. Aber eine Litteratur, die sich eines Corneille, eines Racine, eines Molière, um bei Gegenständen der Schullectüre stehen zu bleiben, rühmt, muß Inhalt und Schätze genug haben, um sich auch für die Schule eine Seite abgewinnen zu lassen. Lehrer, die nicht bloß die Rücksicht aufs praktische Leben und das bloße Parliren leitet, lassen jene wahrhaften Classiker in der Schule den Vorrang behaupten, und wir haben uns ebenfalls für diese Lectüre in dem ersten Theile dieses Aufsatzes ausgesprochen, weil wir trotz Lessing, trotz St. Beuve und G. Planche der Meinung sind, daß gerade Manches, was die Kritik jenen Classikern vorwirft, sie pädagogisch brauchbar, zu einem angemessenen Gegenstand des Unterrichts macht, weil, wie wir a. a. O. dargethan haben, ein großer Formsinn sie auszeichnet, der Inhalt sittliche Würde hat, die Sprache durch Klarheit und Bestimmtheit der der Romantiker überlegen ist, das ganze System des Classicismus fertig und bestimmt ist. Daß aber auch diese Gegenstände unserer Lectüre trotz ihres Vorzugs vor Scribe's Komödien u. s. w. nicht ganz genügen, um der französischen Litteratur pädagogischen Werth zu vindiciren und um weitere Forschungen nach Schätzen für die Realschule aufzugeben, soll weiter unten, wo die Rede von der französischen Poesie ist, nachgewiesen werden.

Man könnte, wenn wir auf Gediegeneres und Gehaltvolleres dringen, als die modernen Dramatiker und die Pseudoclassiker uns gewähren, vielleicht einwerfen, daß im Schulorganismus jedes Lehrobject seine bestimmte Stelle und einen Zweck hat, der mit denen anderer Gegenstände zu einem harmonischen Ganzen sich zu fügen hat; daß es demnach die Frage ist, ob nicht gerade der französische Unterricht, anderen Litteraturen das Begeisternde, Veredelnde, Erhebende, Versittlichende überlassend, eine mehr praktische Aufgabe hat, die Bedürfnisse des künftigen Lebens zu befriedigen und den gebildeten Bürger zu befähigen bei der Universalität der französischen Sprache und bei der jetzt immer größeren Annäherung der Nationen französisch zu parliren und zu correspondiren. Es ist gewiß nichts richtiger als bei einem Lehrgegenstande nicht von seinem absoluten Zwecke zu reden, und von allen möglichen Seiten, die sich ihm abgewinnen lassen, sondern seine relative Stellung zu andern Objecten innerhalb des ganzen Organismus ins Auge zu fassen, damit man nicht etwa jedem einzelnen Unterricht alles Mögliche abringt und erpreßt, vielmehr ihn, je nach seiner Natur, eine gewisse Seite des menschlichen Geistes cultiviren, eine bestimmte Kraft üben und bilden, ein einzelnes Bedürfniß befriedigen läßt, so daß der gesammte Unterricht erst den Geist in seiner Totalität faßt. Was nun der französische Unterricht im Organismus der Realschule für eine Aufgabe vorzugsweise zu erfüllen hat, was er neben dem

Deutſchen, dem Lateiniſchen, dem Engliſchen, neben den Wiſſenſchaften ſoll, ob Grammatik oder Onamatik, Rhetorik oder Poetik im Franzöſiſchen normaler ausgeprägt iſt, und das Eine oder das Andere die Superiorität des didactiſchen Werthes beſitzt, ob das formale Denken, ob Phantaſie, ob Willenskraft hier die meiſte Nahrung und Pflege finden, ob endlich insbeſondere für das praktiſche Leben, alſo rein utiliter, ein Gewinn geboten wird: das empfehlen wir Schulmännern zur Prüfung und Beantwortung. Die Sache iſt wichtig. Von ihr hängt ab, was wir lehren, wie wir lehren, wie wir Grammatik treiben, wie viele Lectionen erforderlich ſind, ob das Lateiniſche, ob das Engliſche in den Vordergrund gehört, ob beſondere Converſationsſtunden, ob freie Arbeiten nöthig u. ſ. w. Wir wollen uns hier nur ſo weit auf dieſen Punct einlaſſen, als wir ſagen, was nach unſerer Meinung der franzöſiſche Unterricht *nicht* ſoll. Wir behaupten, wenn man in der Realſchule (das iſt keine Fach-, keine Handels-, u. ſ. w. Schule) Franzöſiſch der Converſation wegen treibt, und darauf als auf das Hauptziel hinſteuert, der Unterricht ſeine pädagogiſche Dignität eben ſo ſehr einbüßt, als wenn man ſtatt Dramen von Racine, Marktberichte über Thran und Baumwolle, Tratten, Proteſte, comptes-courants einübt, oder im deutſchen Unterrichte Bewerbungen beim Magiſtrate um eine Schreiberſtelle, Teſtamente und Quittungen machen läßt. Converſation iſt das, was auch in der Realſchule als Ideal vielen Lehrern vorzuſchweben ſcheint, und zwar im engern Sinne jenes gewandte Parliren, das Formelle und Phraſirte, die gekünſtelte Ausdrucksweiſe der Courtoiſie, die freie, bewegliche, elegante Unterhaltung, deren Stoff die Toilette, der Ball, der Umgang mit dem andern Geſchlechte, die Promenade, das Theater, oder auch die geſchäftliche Unterhaltung über Waaren, Reiſen u. ſ. w. bildet. Welches Streben liegt denn ſonſt der großen Vorliebe für das moderne Drama zu Grunde? Was will man anders aus den Komödien von Scribe lernen, als Converſationsphraſen? Warum läßt man ſie rollenweiſe auswendig lernen? Daß Parliren als Hauptziel des Unterrichts betrachtet wird, zeigen die Uebungsbeiſpiele der Elementarbücher und Grammatiken, in denen le cigare und le bal frühzeitig eine Rolle ſpielen, Höflichkeitsausdrücke, Converſationswendungen bei Zeiten eingeübt werden, die Wörter nicht in ihrer urſprünglichen, eigentlichen Bedeutung zuerſt zur Anſchauung kommen, ſondern als das, was ſie auf der jetzigen Höhe der Mode gelten. Alles muß du dernier goût ſein; habit erſcheint nicht zuerſt als Kleid, nein, als Frack, u. dergl. Dieſer zarten Rückſicht, den Schüler immer au courant de la mode zu erhalten, verdanken auch die vocabulaires ihre Exiſtenz, die jedes Wort nur mit dem zuletzt ihm aufgedrückten Gepräge bringen. Zu was für Uebungsbeiſpielen das Streben, vor Allem das Parliren zu erreichen, führen kann, zeigt ein Buch wie das von Gnüge, das, in vielen Realſchulen und Stadtſchulen eingeführt, Auflage über Auflage erlebt! Auch der Inhalt der Lehrbücher iſt größtentheils auf dieſes eine Ziel berechnet, und daß man bei der Lectüre überhaupt ſo ungern zur ältern Zeit zurückgeht und lieber bei den Schriftſtellern der Gegenwart verweilt, hat wieder ſeinen Grund nur in der ängſtlichen Beſorgniß, der Schüler könne unmoderne Ausdrücke und Phraſen ſich aneignen.

Man ſagt, wer auf den Namen eines Gebildeten Anſpruch macht, müſſe franzöſiſch ſprechen können. Or, wir wollen unſre Schüler zu Gebildeten erziehen. Donc . . . . Bei dieſer Argumentation iſt ſchon die propositio major falſch. Die franzöſiſche Sprache *war* einſt das Aushängeſchild der Bildung und der ſogenannten guten Erziehung, ſo wie die Umgangsſprache der Ariſtokratie und der Stempel der vornehmen Welt. Sie war die Hofſprache, und um hoffähig zu ſein, mußte man einige franzöſiſche Phraſen zuſammenſtottern können. Dieſes Privilegium iſt erloſchen; unſere

Mutterſprache wird von wahrhaft Gebildeten ſchon lange, von Vornehmen jetzt auch bereits immer mehr gewürdigt, das Organ der Mittheilung zu ſein. Die Fälle, in denen die Kinder ihren Eltern zum Geburtstage oder zum neuen Jahre franzöſiſche Gratulationsſchreiben präſentiren oder franzöſiſche Gedichte herplappern, um ſo den Weg zu ihrem Herzen zu finden, werden ſeltener. Unſere Honoratioren laden auch nicht mehr ein, wie ſonſt: **Mr. et Mme D. présentent leurs compliments à Mme S., et l'invitent à leur faire le plaisir de venir passer la soirée chez eux vendredi, 21 de ce mois.** Vergl. Brennecke im Kolberger Progr. 1853. Man ſagt ferner: der künftige Broderwerb unſerer Schüler erfordert nicht ſelten eine gewiſſe Fertigkeit, ſich franzöſiſch ausdrücken zu können. Es mag ſein, daß in der Hauptſtadt oder an der Grenze andere Erfahrungen gemacht werden, als von uns in verſchiedenen großen und kleinen Städten gemacht ſind. Unter hundert Schülern, die aus Secunda oder Prima abgehen, ſelbſt in einer Stadt wie Stettin, können wir neunundneunzigen vorherſagen, daß weder ihr eigentlicher Beruf, ihr Geſchäft, noch diejenigen Verhältniſſe, in die ſie vorausſichtlich treten, ihnen nur Gelegenheit, geſchweige Verpflichtung geben, anders als deutſch zu ſprechen. Selbſt zugegeben, vermöge localer Verhältniſſe wäre hier oder da ein anderes Prognoſtikon den Abgehenden zu ſtellen, ſo iſt die Realſchule gar keine Geſchäftsſchule, die Kenntniſſe und Fertigkeiten zu erzielen hätte, welche im Leben unmittelbar verbraucht und für's Bedürfniß und im Geſchäfte ſelbſt verwendet werden ſollen. Sie iſt eine Berufsſchule, bildet zwar den Menſchen für ſeinen Beruf, aber nicht für eine beſtimmte Beſchäftigungsart, was wohl zu unterſcheiden iſt. S. Scheibert: Das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule, § 5 ff. Sie dient der künftigen Lebensſtellung des Schülers, gerade wie das Gymnaſium, nicht einer beſondern Art von Broderwerb. Sie bildet für das Bürgerleben vor und macht die geſtärkte Erkenntnißkraft, den wiſſenſchaftlichen Sinn, die Befähigung zum Betreiben der Wiſſenſchaften als Mittel den durch das Bürgerleben geſetzten Zwecken dienſtbar, ohne aber deßwegen zu einer Geſchäftsſchule zu werden, die ein Gewächs anbaut, um mittelſt der nährenden oder ſonſt verwendbaren Pflanzentheile irgend welches leibliche Bedürfniß zu befriedigen. Diejenigen wenigen Schüler, die durch ihr Geſchäft über ihre Grenze geführt, überhaupt mit Frankreich oder Franzoſen in Beziehung gebracht werden, können auf Grund deſſen, was ſie auf der Realſchule gelernt, ſich ſo viel Converſation und Correſpondenz bald aneignen, als für ihre Zwecke genügt. Läge im Parliren-Lernen etwas wahrhaft Bildendes, ſo gehörte es in die Realſchule. Obwohl überzeugt, daß das Converſiren eine gewiſſe Gewandtheit, Umgänglichkeit, Zugänglichkeit, Leichtigkeit gewährt, überdieß Ohr und Sprachorgan übt, glauben wir, daß nicht diejenige Eindringlichkeit des Geiſtes, Stärkung der Erkenntnißkraft, Begriffsſchärfe, überhaupt Bildung dadurch gewonnen wird, welche die Realſchule anzuſtreben hat, daß für höhere Zwecke nichts erreicht wird, auch wenn man nicht durch Bonnen und maîtres, durch Umgang und viel Plappern jene Fertigkeit erlangen will, ſondern mit Nachhülfe von einigem Regelkram und auf einem gewiſſen methodiſchen Wege. Ueberdieß iſt der Stoff deſſen, was man ſpeciell Converſation nennt, ein ſo trivialer und fader, daß wir billiger Weiſe dieſe Seite des Unterrichts den Privatſtunden der maîtres überlaſſen ſollten. Es heißt die Bezeichnung Realſchule zu buchſtäblich nehmen, das erbärmlichſte Reale und Materielle in ihr tractiren wollen. Das, was uns das Parliren-Ueben in die Schule gebracht, iſt im Grunde nicht die Rückſicht auf ein Bedürfniß des praktiſchen Lebens, ſondern jene von der Ariſtokratie auf den Bürgerſtand übergegangene, aus dem vorigen Jahrhundert, wo die franzöſiſche Bildung den Höhepunct ihres Triumphes über Europa erreicht hatte, herrührende Eitelkeit

mancher Deutſchen, ſich gern franzöſiſch ſprechen zu hören, ſo wie überhaupt der unſerer Nation eigenthümliche Zug, der uns in die Fremde treibt, von fremden Litteraturen koſten, in ausländiſchen Zungen gern reden läßt. O glückliche Mutter, die ihre Töchter am Stickrahmen franzöſiſch ſich unterreden hört! Um ſo glücklicher, als ſie ſelbſt davon Nichts verſteht und ſich deſto mehr dabei denken kann! — Wenn man einwendet, daß die Realſchule, die das Parliren nicht forcirt, eine Täuſchung gegen das Publicum begeht, von dem ſie ins Daſein gerufen aus Oppoſition gegen das Gymnaſium, damit ſie nicht nur mehr Phyſik und Chemie lehre, ſondern auch das Franzöſiſchſprechen, ſo hat es damit eine gewiſſe Richtigkeit. Der Stadtverordnete X wäre gewiß außer ſich, wenn bei den »ſchweren« Opfern, die die Stadt der Schule bringt, ſein Sohn es nicht bis zum »fließenden« Sprechen brächte. Indeſſen man beruhige ſich. Das Publicum verlangt ſehr wenig in dieſer Beziehung. Wenn man beim öffentlichen Examen der Secundaner die Regeln nach »Hermann« herſagt, oder eine »ſelbſtgemachte« Rede hält, geht das Vaterherz über »ob des fertigen Franzoſen«. In Städten, wo Kenner ſind, iſt's natürlich anders. Man gebe aber den Forderungen des Publicums einen vernünftigeren, allgemeineren und höheren Sinn. Wollten wir ſie zu buchſtäblich nehmen, und aus den beſtimmten Anſprüchen derer, die viel zu reden haben, die Schule conſtruiren, ſo hätten wir einen gordiſchen Knoten zu löſen; das wirre Geſchrei ließ es zu keiner Einheit, zu keinem lebenden Princip kommen, die Realſchule nicht zu ihrem wahren Weſen und ihrer richtigen Stellung. Die Forderung der neuern Sprachen faſſe man als das Suchen einer einſichtigen Betheiligung am Staatsleben, welches jetzt ein vom Alterthume ſo verſchiedenes iſt.

Converſation iſt hier immer in dem üblichen, ſpeciellen Sinn genommen, nicht als Sprechen überhaupt. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß das Sprechen an ſich, das Sichmündlichausdrücken in der Schule ſo gut ſeine Berechtigung hat, wie die ſchriftlichen thèmes und compositions. Nur muß die mündliche Uebung an einem würdigen Stoffe Statt finden, der den Schüler nicht in das trivialſte Alltagsleben, bis an den Waſchtiſch herabzieht; ferner an einem Stoffe, der nicht über das Leben des Schülers hinausliegt, ſondern in die Sphäre der Schule fällt, wie Geſchichte, Geographie, Naturgeſchichte, Grammatik. Zu ſolcher mündlichen Uebung, die nur eine andere Form eines ſchriftlichen Exercitiums iſt, gebrauchen wir aber die Dramen von Scribe und die modernen Romane nicht. Zwingt ſchon der Inhalt, dieſe aus der Schule zu verbannen, ſo fällt nun auch nach unſerer entwickelten Anſicht der Grund fort, der immer für dieſe Lectüre herbeigezogen wird, daß ſie die Phraſen zur Converſation abwerfen ſoll. Wir wollen ſo wenig den Schüler auf die Höhe des modernen franzöſiſchen Lebens, Empfindens, Denkens ſchrauben, als ihn von der Sprache vorzugsweiſe die elegante Phraſeologie der Höflichkeit, die Ausdrücke der Toilette u. ſ. w. lehren. Wenn wir im Folgenden verſuchen, Vorſchläge für die Lectüre zu machen, ſo iſt dabei auf das Parliren gar keine Rückſicht genommen, überhaupt nicht auf ein Utilitätsprincip, auf die unmittelbare Anwendbarkeit im Geſchäftsleben. Ja ſelbſt wie weit der ſchriftliche Styl durch die Lectüre gefördert wird, iſt uns gleichgültig. Wir wollen Gediegenes leſen, das dem Schüler eine geiſtige Arbeit und keinen bloßen Genuß gewährt oder Vortheil abwirft, unbekümmert darum, ob der Schriftſteller veraltete Ausdrücke gebraucht, ob er modern ſchreibt, ob er in ſtyliſtiſcher Beziehung Muſter iſt. Wegen unſerer Forderung, die nachher noch beſtimmter formulirt werden ſoll, können wir auch die Pſeudoclaſſiker Berquin, Bouilly, Florian, Fénélon und ähnliche trotz ihres moraliſchen Inhalts aus Gründen, die bereits im erſten Theile dieſes Aufſatzes angegeben ſind, in der Schule nicht gut heißen.

Die folgenden Vorschläge bitten wir mit Nachsicht aufzunehmen. Es sind eben nur Vorschläge, die ein Einzelner macht. Um die pädagogisch brauchbaren Schätze auf dem Gebiete der französischen Litteratur zu heben, ist ein Zusammenwirken, gemeinschaftliches Streben Vieler, Experimentiren in verschiedenen Schulen, Austausch der Ideen, Verständigung, gegenseitige Unterstützung nöthig. Der Irrthum ist so leicht möglich, wenn ein Einzelner still für sich ein Buch durchlesend prüft; oft wird er erst auf dem Catheder eingesehen. Es wäre dem Verf. nichts erwünschter, als wenn er durch diese Zeilen Collegen herausforderte, ihre Gegenbedenken zu äußern, oder bessere Vorschläge zu machen. Wie gesagt, gegenseitige Unterstützung ist nöthig. Es gibt allerlei Schwierigkeiten. Der Gymnasiallehrer hat ein leichteres Spiel. Die alte Litteratur eignet sich fast durchgehends zur Schullectüre; über den Zweck der Lectüre ist man einiger; eine langjährige Geschichte des Unterrichts, eine bewährte Praxis, gründliche Erfahrung des Gymnasiums seit Jahrhunderten überheben den Einzelnen der Mühe, viel zu suchen. Die neueren Litteraturen sind viel reichhaltiger, umfangreicher, bunter: in der französischen zumal gilt es zu scheiden und zu sichten: da wimmelt es von mittelmäßigen Producten, von Auswüchsen und Ausartungen, da läuft Charakterloses Unsittliches, Unwahres mit unter, Fades und Geschmackloses. Auf die Litteraturhistoriker darf man sich nicht verlassen, man muß selbst prüfen; vieles hat in der Litteraturgeschichte Werth und Wichtigkeit, was pädagogisch unbrauchbar ist. Oft ist das Nationale so scharf ausgeprägt, daß der Deutsche sich beleidigt fühlen muß; zuweilen auch erträgt ein protestantisches Gewissen die Verketzerungen des schroffen Katholicismus nicht. Die moderne Litteratur ist entweder offen tendenzsüchtig, oder es schlingt sich doch durch sie ein Parteischiboleth; religiöse, politische, sociale Ideen, die die Gegenwart bewegen, ruhen im Hintergrunde, und die Analyse führt den Schüler mitten in den Kampf der Parteien. Kurz, es ist nicht so leicht, Passendes zu finden. Dazu kommen äußere Schwierigkeiten: das Beste, was die französische Litteratur geschaffen, ist zuweilen so voluminös, daß Umfang und Preis den Gebrauch in der Schule verhindern. Das leichter Zugängliche ist oft auch intensiv das weniger Werthvolle. Auf keinen Fall wird es einem Lehrer einfallen, bloß deßwegen Mittelmäßiges und Geschmackloses, Unwahres und Unsittliches zu lesen, damit der Schüler die Litteratur nach allen ihren Seiten, in ihren verschiedenen Richtungen, die Nation nicht bloß in den Zeiten ihrer Blüthe, sondern auch in der Epoche des sinkenden Geschmacks kennen lernt. Auf diese Allseitigkeit, auf den bedingten und bloß geschichtlichen Werth, kommt es schon darum nicht an, weil wir keine Gelehrten zu bilden haben, die das Geschehene überhaupt interessirt, sein innerer Werth sei, welcher er wolle. Was wir vorführen, muß dem Schüler Achtung abnöthigen, mustergültig sein, werthvoll nach dieser oder jener Seite hin. Die niedergelegten Ideen muß entweder der Lehrer wenigstens im Allgemeinen vertreten können, oder der formale Werth ist ein solcher, daß der Schüler darin Muster der Darstellung, Muster der Rhetorik, der Poesie, der Geschichte gewinnt. Uebrigens sei man auch kein zu strenger wissenschaftlicher Kritiker, wenn man für die Schule aussucht. Wollte man in der Poesie, Geschichtsschreibung u. s. w. nur das ganz Vollendete, so bliebe vielleicht für alle Schulen nur die griechische Litteratur übrig, die allein eine Normallitteratur genannt werden kann, die Physiologie und Elementarlehre aller Litteratur, die, wie Bernhardy sagt, die höchsten Standpuncte bietet, einen Reichthum von Maßstäben für die verschiedensten künstlerischen Größen hat und vortrefflich über das Verhältniß der Formen zu den litterarischen Objecten belehrt. Das Gymnasium und die Realschule tractiren Livius, und dabei stimmt

gewiß Jeder in das Urtheil Hegels ein: Livius läßt die alten Könige Roms, die Consuln und Heerführer Reden halten, wie sie nur einem gewandten Advocaten der Livianischen Zeit zukommen, gibt uns Beschreibungen von Schlachten, als ob er sie mit angesehen hätte, deren Züge man aber für die Schlachten aller Zeiten gebrauchen kann ꝛc. Virgil, sagt Bernhardy, besitzt weder objective Kraft noch plastisches und dramatisches Talent; die Aeneis kränkelt an Halbheit und Eintönigkeit ꝛc. Horaz ist nur Meister in Styl und Versbau, die Stärke seiner Lyrik ist die Form, seine Kunst ist der Ausfluß der Reflexion und des kalten Verstandes, nicht der schöpferischen Phantasie. Trotzdem treibt man fleißig die Lectüre dieser Dichter. Was hat die Kritik Schiller nicht Alles schon zum Vorwurf gemacht! Lessing wird gelesen, auch wenn uns bei ihm nirgends die Tragik tiefer Naturen erschüttert, und Alles auf die hausbackenste Moral hinausläuft. Aber den französischen Schriftstellern auch nicht so viel Gutes zu lassen, daß sie der Lectüre in der Schule würdig sind, ist Mode geworden bei den Philologen de la vieille roche, bei den Deutschthümlern, bei den Gegnern der Realschule, bei den Ignoranten überhaupt. Seitdem die deutsche Litteratur sich gegen die Herrschaft der französischen aufgelehnt, seitdem in Frankreich der Classificismus durch den Romanticismus gestürzt, seitdem Shakespeare in Uebersetzungen das Eigenthum des Continents geworden, wird dem französischen Drama des siècle d'or kein Titelchen Berechtigung mehr zugestanden, besonders von denen, die es nicht kennen. Daß auf die Länge die Freiheit des Geistes den künstlichen Regeln des Classicismus sich nicht fügen konnte, daß eine Empörung erfolgen mußte, ist natürlich. Wir dürfen aber, sagt Julian Schmidt in seiner Geschichte der deutschen Nationallitteratur mit Recht, nicht verkennen, daß die altfranzösische Litteratur, wie sie erst durch Descartes und Pascal, dann durch Boileau, Racine, Molière, Lafontaine, endlich durch die Akademie und die Encyclopädisten entwickelt wurde, daß dieser ächte Ausdruck des französischen Charakters ein wesentliches Moment für die Entwicklung des menschlichen Geistes überhaupt gewesen ist. Die strenge Disciplin des französischen Denkens, der Cultus der Form hat Europa vor der vollständigen Anarchie bewahrt, aus der die großen germanischen Dichter und Denker es nicht würden befreit haben. Eifriger bemüht, in jedem Einzelnen die allgemeine Vernunft auszubilden, als die individuelle Laune und Stimmung zu ermuthigen, zwang diese Disciplin durch ihr stetes Mißtrauen gegen die Freiheit der Dichter und Denker, in den Ideen und Anschauungen eine Auswahl zu treffen; sie beugte den Uebermuth des Genies unter die Regel und gewöhnte es an Zweckthätigkeit; sie unterwarf die Bilder der Herrschaft des Gedankens, die Lust des Empfindens dem Gesetz, die Phantasie der Ordnung; sie schuf jene Sprache, die, im Geist der exacten Wissenschaften gedacht, zu ihrem Ziel auf dem geraden Wege forteilt, in der die Worte sich unwillkürlich in logischer Reihe ordnen; sie hielt fest an der Tradition in sittlichen Dingen wie in der Logik, und bewahrte das Volk trotz alles Egoismus vor jener specifisch stechen Unsittlichkeit, von der unser Vaterland eine solche Fülle widerwärtiger Erscheinungen bietet; sie zwang jeden hervorragenden Geist, den geschichtlich entwickelten bon sens, d. h. die öffentliche Meinung zu ehren, und machte es dadurch der Nation möglich, trotz ihrer Frivolität und ihres Wankelmuthes einen wirklichen Willen zu haben, was wir Deutsche von uns nicht rühmen können. Was das Drama der Franzosen betrifft, so liegt in der Concentration der classischen Tragödien, abgesehen von der schablonenhaften Charakterbildung, sicherlich eine höhere Kunstform als in den Shakespear'schen. Sollte aber das eine oder andere unter der Herrschaft des classischen Systems geschaffene Werk des siebzehnten oder achtzehnten Jahrhunderts aus pädagogischen Gründen als Schullectüre sich nicht em-

pfehlen, oder ſollte überhaupt dieſe Richtung der Litteratur dem mehr romantiſch fühlenden, die Poeſie der Deutſchen und Engländer höher ſtellenden Lehrer zu leer erſcheinen und das Bedürfniß erwecken, nach einer ſtärkern Seite der Litteratur ſich umzuſehen, wo ſie andere Nationen überragt und dem Schüler gegenüber, der Gelegenheit hat, verſchiedene Litteraturen zu vergleichen, daher in der Poeſie lieber auf heimiſchem Boden weilt, oder durch Shakespeare ſich von Racine abgeſtoßen fühlt, durch Byron, Coleridge, Moor von Lamartine, V. Hugo, Delavigne, ſich Anſehen und Geltung verſchafft und auf ihn Anziehungskraft ausübt: ſo erinnern wir an die Hiſtoriographie der Franzoſen. Hier ſind ſie Meiſter. Hier iſt Ausbeute genug für Schullectüre.

Die Mühe, ſich nach wirklich bildender Schullectüre umzuſehen, könnte vielleicht deßwegen überflüſſig erſcheinen, weil wir bereits vortreffliche Chreſtomathien und Anthologien beſitzen, in denen uns theils die Schriftſteller durch nach ſubjectiven äſthetiſchen Rückſichten gewählte Fragmente vorgeführt werden, theils durch charakteriſtiſche Proben die hiſtoriſche Entwicklung der Litteratur objectiv gegeben wird. Aus den Programmen erhellt, daß manche Schulen nur Chreſtomathien leſen, gar keine ganzen Werke. Das iſt auf jeden Fall einſeitig. Die Chreſtomathie hat da ihren Platz, wo man dem Schüler noch keinen vollſtändigen Schriftſteller in die Hände geben kann, alſo auf den untern Stufen, oder da, wo man Litteraturgeſchichte tractirt, und für Reflexionen, Raiſonnements, Urtheile anſchauliche, concrete Belege braucht. Unſere Meinung iſt, daß man auf der Realſchule gar keine Litteraturgeſchichte treiben, oder wenigſtens ſie ganz durch Lectüre einer richtig angelegten Chreſtomathie erſetzen müſſe. Letzteres hat wenigſtens einen ganz andern Sinn, als wenn man einen dünnen Leitfaden Litteraturgeſchichte, mit Periodenabtheilungen, Ueberſichten, Abſtractionen, Namen, Jahreszahlen dem Gedächtniß aufladet. Das hat didactiſch gar keinen Werth. Sich aber für die Lectüre überhaupt mit einer bloßen Chreſtomathie zu behelfen, ſcheint deßwegen verfehlt, weil es ſicherlich pädagogiſch viel höher ſteht, daß der Schüler in den einzelnen Schriftſteller ſich verſenkt, in ſeine Auffaſſungs- und Darſtellungsweiſe eindringt, ihn genau würdigen, vielſeitig kennen lernt, als wenn er im bunten Mancherlei der Anthologie von Fragment zu Fragment hüpft. Drei, vier, fünf Autoren ordentlich leſen, gehörig verſtehen lernen, hat einen ganz andern Werth, als mehrere Dutzend in Koſthäppchen zu genießen, oder aus dem magern précis ſo und ſo viel Namen und Subdiviſionen der Perioden nebſt Zubehör an trivialen Beurtheilungen (Zeitalter der Reflexion, der Phantaſie u. ſ. w.) zu lernen. Auch da, wo wir vorſchlagen, wegen zu großen Umfangs der Werke einzelne Abſchnitte daraus für die Schule zu ediren, müſſen wir darauf dringen, daß dieſelben ein Ganzes für ſich ausmachen, zuſammenhängend, umfaſſend, ausgedehnt ſind.

Bei unſern Vorſchlägen von ganzen Werken laſſen wir vorläufig die Dichter unberückſichtigt, weil wir trotz der ſchon öfter ausgeſprochenen Anerkennung der Werke eines Corneille, eines Racine, eines Molière, trotz unſerer Bewunderung für die lyriſchen Ergüſſe von Lamartine, V. Hugo, Delavigne, Béranger die Proſa für die ſtärkere Seite der franzöſiſchen Litteratur halten, die beim Unterrichte vorzugsweiſe herauszukehren und zum Träger der Bildung zu machen iſt. Laſſen wir jede Litteratur im Organismus der Schule diejenige Stellung einnehmen, die durch ihr beſonderes Weſen bedingt iſt, laſſen wir die deutſche, engliſche, franzöſiſche einander ergänzen. Uebrigens hat im Gebiete der Poeſie die Realſchule, weil der ſtörende Einfluß der Rückſicht auf äußere Vortheile dabei wegfiel, das Werthvolle bereits herausgefühlt, in guten Ausgaben es ſich zugänglich gemacht, paſſende Sammlungen für die Schule

angelegt, wozu wir freilich nicht die rechnen können, die von allerlei Dichtern durch einander uns zu kosten geben. Brauchbar sind: Charles Græser. Poésies de V. Hugo. de Lamartine, de Delavigne et de Béranger; Poésies de V. Hugo (Berlin, 1841, 2 tomes); Melford, Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine, Casimir Delavigne et Victor Hugo; Casimir Delavigne, Poésies (Berlin 1842, Schlesinger).

Das Princip, wonach eine Auswahl unter den französischen Schriftstellern für die Schule zu treffen ist, ist bereits im Allgemeinen angegeben. Es kömmt darauf an, das wirklich Gehaltvolle und Gediegene zu lesen, in sittlicher und wissenschaftlicher Beziehung das, was den Schüler wahrhaft bildet, ihm keinen bloßen Genuß gewährt, ihn nicht zu jenem flüchtigen Lesen führt, das auch der deutschen Romanleserei Vorschub leistet, und den künftigen Staatsbürger zum Abonnenten seichter Leihbibliotheken macht; vielmehr das, was den Schüler immer zu schaffen, sich geistig anzustrengen, zu denken, auf das einzelne Wort zu achten, hier und da zum Besinnen, zum Rückschauen zwingt; ferner das, was vorzugsweise ihm die concrete Welt vorführt, die schöne Wirklichkeit, nicht allerlei Reflexionen und Abstractionen, die er vielmehr sich selbst erst aus der Anschauung des Wirklichen zu gewinnen hat; am wenigsten das, was geschmacklos ist oder unsittlich, noch was — wie oft bei modernen Schriftstellern — Propaganda machen will, offen oder versteckt intentionell für eine Partei der Gegenwart; noch überhaupt, was in die Gegenwart zu sehr hineinspielt, in der Entwicklung noch begriffen, nichts Abgeschlossenes und Fertiges ist. — Bestimmtere Anforderungen an die französische Schullectüre sind noch folgende. Da jeder technische Zweck vollkommen Nebensache ist, vielmehr das Lernen der fremden Sprache nur als Mittel zu einem höhern Ziele — nämlich der Nationalbildung außer der Geschmacksbildung — anzusehen ist, so muß die Lectüre nicht nur sprachliche, sondern auch und ganz besonders historische Bildung geben, und zwar muß der Schriftsteller, den wir in die Schule bringen, nicht nur sich, sondern zugleich die Nation darstellen, zu welcher er gehört, und zwar wo möglich in dem doppelten Sinne, daß er nicht nur in seiner Denk- und Empfindungsweise so wie im Charakter seines Styls als ächt national erscheine, wenigstens irgend eine bedeutende Seite des Nationalcharakters zur Anschauung bringe, sondern daß er auch über solche Materien schreibe, die zu der betreffenden Nation ein näheres Verhältniß haben und über diese in irgend einer Weise Aufschluß geben. Kurz: der französische Schriftsteller soll mit seiner Nation bekannt machen. Erstlich glauben wir, daß die Franzosen chez eux am besten Bescheid wissen, wenigstens besser als Lamartine im Orient, Fénélon im Alterthume, Florian in der Schweiz. Verlangt man ferner vom Sprachunterricht, daß er in die Vorstellungsweise des fremden Volkes einführt, so wird diese Forderung eine Phrasenjagd und das geisttödtendste Lernen von Gallicismen, wenn nicht die genaueste Nationalkenntniß des fremden Volkes zu Grunde liegt. Bis in die ursprüngliche Anschauungsweise desselben, sagt Scheibert mit Recht, muß sich der hineingedacht und hineingelebt haben, der ächt in der fremden Sprache reden und schreiben will. Volks- und Sittengeschichte, Religion und Cultus, Kunst- und Gewerbeleben, Rechts- und Naturanschauungen ꝛc. müssen hiezu erkannt sein, mit einem Wort, es muß die Nationalität des fremden Volkes dem aufgeschlossen und zu bewußter Erkenntniß vorliegen, der in diesem Sinne eine fremde Sprache will gebrauchen können. Indem so der Sprachunterricht eine bewußte Erkenntniß einer Nationalität gewährt, wird er das Mittel, die eigne Nationalität als eine eigne zu erkennen. Jeder Schritt zu diesem Gipfel des Unterrichts in der fremden Sprache ist ein Schritt in die Tiefe der eignen Nationalität, jeder klare Blick in das fremde Volk ein Blick in die Tiefen des eignen nationalen Seins. Um das deutsche Selbstgefühl schärfer auszuprägen, wollen wir

mit dem Nachbarvolke den Schüler vertraut machen. Der Schriftſteller, den wir leſen, ſoll deßwegen als Stoff ſeine Nation, deren Geſchichte, deren Sitten, deren geiſtige und äußere Entwicklung, deren künſtleriſches und gewerbliches Treiben behandeln. Deutſche Geſchichte wollen wir von unſern Hiſtorikern, die engliſche von Engländern, die franzöſiſche von Franzoſen uns erzählen laſſen; und zwar werden wir bei den Franzoſen weniger wegen guter Erzähler in Verlegenheit ſein, als bei den Deutſchen. Frankreich iſt reich an Werken, die von wirklichen Gelehrten geſchrieben ſind, und die doch auf den Ruhm eines Kunſtwerks ausgehen. Bei uns iſt das getrennt. Die Gelehrten erſten Ranges ſchreiben nur für Gelehrte, und überlaſſen es den Dilettanten oder Schulen, ihre Forſchung für das größere Publikum zu bearbeiten. Der Geſchichtsunterricht muß nun allerdings in der Realſchule das Vaterland zum Gegenſtand haben. Der Schüler muß wiſſen, wie Deutſchland zu dem geworden iſt, was es iſt, er muß eine Einſicht in deſſen gegenwärtigen Zuſtand gewinnen, damit er ſo befähigt wird, an der nie aufhörenden Verbeſſerung dieſes Zuſtandes durch Rath und That einſt als freier Staatsbürger Antheil zu nehmen. Wie der Gymnaſiaſt im Alterthume, muß er beſonders im Mittelalter zu Hauſe ſein, um die Factoren der Jetztzeit zu kennen, oder die Prämiſſen, woraus er ſich das Urtheil über dieſelbe conſtruirt. Lehnsweſen, Ritterthum, Wachsthum und Verfall der Macht der einzelnen Stände, Geſchichte des bürgerlichen Standes, des Städteweſens: das iſt das Feld, worauf der Realſchüler heimiſch gemacht werden muß. Aber da ſeine Einſicht in die Geſchichte Deutſchlands eine tiefere ſein ſoll, als die des Volksſchülers: ſo kann er der Kenntniß der Geſchichte Frankreichs und Englands nicht entbehren. Die Beſchäftigung mit den beiden fremden Sprachen bietet ihm den Schlüſſel dazu. Es iſt hier natürlich nicht von jener Art von Geſchichtsunterricht die Rede, der in einer Stunde Dynaſtien hebt und ſtürzt, Reiche baut und zertrümmert, den Krieg erklärt und Frieden ſchließt, Millionen kaltblütig verbluten läßt. Von der allgemeinen Weltgeſchichte, und dehnt man ſie auch auf vier bis fünf Jahre Unterricht aus, gilt dasſelbe wie von der Litteraturgeſchichte, die mit Perioden, Namen und Zahlen klappert. Was ſollen ſolche Flitter einer ſogenannten allgemeinen Bildung, die dem Schüler den Dünkel beibringen, als wiſſe er nun Geſchichte, als verſtünde er Etwas. Ein Jahrhundert eines einzelnen, in der Geſchichte einen Vorrang einnehmenden Volkes ſpeciell, im Detail, in concreter Erſcheinung kennen lehren: das iſt der wahre Geſchichtsunterricht, und ihn muß die franzöſiſche Lectüre für die franzöſiſche Nation erſetzen. Der Zweck des Geſchichtsunterrichts kann nicht die Anſchauung von einer Entwicklung des Menſchengeſchlechts ſein, ja kaum die Erkenntniß der Entwicklung des eignen Volks, ſondern nur die möglichſt lebendige Anſchauung des Individuellen in demſelben. Ein beſtimmter kürzerer oder längerer Zeitabſchnitt nach allen Beziehungen betrachtet, das Leben Eines Mannes, Einer Stadt iſt wichtiger als der ſo lange Faden der Geſchichte, an welchem der Schüler die ihm eben nur dem Namen nach bekannten Thaten aufreiht. Je kleiner und enger der Kreis, deſto reicheres Material, deſto mehr die Möglichkeit zur geiſtigen Durchdringung des Realen und damit die Möglichkeit, die Aufgabe der Realſchule zu löſen. Dieſem allgemeinen Princip muß die franzöſiſche Lectüre, ſo weit ſie hiſtoriſch iſt, dienen; ſie braucht allerdings nicht bloß geſchichtlich zu ſein, ſondern wird auch Rhetorik, Philoſophie u. ſ. w. berückſichtigen müſſen, aber auch das nur von dem oben angegebenen Geſichtspuncte aus, daß die Nation dem Schüler bekannt wird, nicht bloß als in der ſtaatlichen Geſchichte handelnd, in Lebensweiſe, Sitten u. ſ. w. den Charakter ausprägend, ſondern auch als redend und rein denkend. Mit unſerer Anſicht über den Geſchichtsunterricht iſt übrigens zugleich die Forderung an die hiſtoriſch-

französische Lectüre gestellt, daß die Darstellung des geschichtlichen Materiales objectiv gehalten ist. Die Facta sollen lehren, und nicht der Historiker; nicht Gedanken über die Geschichte soll der Schüler vernehmen, sondern Geschichte selbst. Daß übrigens die französische Geschichte am besten aus französischen Werken studirt wird, liegt darin, daß Sprache und Stoff sich nicht gleichgültig zu einander verhalten, daß ferner mit der nationalen Materie zugleich das Denken, Auffassen und Darstellen des Historikers, seiner Schule, seiner Zeit, oder seiner Nation überhaupt in der Form geboten wird. Daß endlich ohne solche Kenntniß unserer Nachbaren eine tiefere Einsicht in die eigene Nation und ein Verständniß der Gegenwart nicht möglich ist, muß trotz der Schattenseiten, trotz vieler trüben, unerfreulichen Partieen der französischen Geschichte zugegeben werden, wenn man nur auf die Oberfläche des Mittelalters den Blick wirft. Noch trägt die französische Nation ihren deutschen Namen, der an ihre Verwandtschaft mit uns erinnert: das Reich der Franken, unser Vaterland unter Karl dem Großen in sich schließend, das erste sich Zusammennehmen des Christenthums zu einer staatlichen Bildung, die aus ihm selbst hervorging, während das römische Reich von dem Christenthum verzehrt worden war. Durch Reaction der besondern Nationalität gegen die allgemeine fränkische Herrschaft, die sich in der Theilung des großen Reichs offenbart, trennten sich die deutschen Franken von den westlichen, die sich bereits mit den Galliern identificirt hatten. Trotz des Vertrages von Verdun aber bleibt die nachbarliche Berührung immer von Einfluß auf Deutschland. Das Mittelalter, d. h. die Zeit, bei der wir unsere Schüler am meisten verweilen lassen sollten, die Zeit, gegen welche die letzten Jahrhunderte ein bloßer Kampf und ein Uebergang von einer definitiven Lebensgestaltung zu einer andern noch in der Geburt stehenden, die Zeit, deren historisch-positive Grundlagen genau zu kennen, den Staatsbürger sich am Staate wahrhaft zu betheiligen befähigt, sie kann ohne Kenntniß Frankreichs nur ungenau begriffen werden. Mehr als ein halbes Jahrtausend stellte der fränkische Name jeden andern in Schatten; das christlich-ritterliche Heldenthum hatte besonders in Frankreich seinen Mittelpunct; wie dieses durch seinen schönen und warmen Antheil an den Kreuzzügen sich zum Vorfechter der Christenheit machte, so fanden überhaupt die höchsten Ideen der Zeit den freiesten Eingang und den würdigsten Boden darin.

Summa: Unsere französische Lectüre muß die Nation uns kennen lehren, und zwar in der Zeit vor der Herrschaft des reflectirenden, äußerlichen, abstrakten Verstandes; wir können also Mignet trotz seiner meisterhaften, unwiderstehlich fesselnden Darstellung der französischen Revolution zu unserem Zwecke nicht gebrauchen, so wenig wie Lamartine's Girondins. Die französische Lectüre muß ferner, wenn nicht französischen Stoff, wenigstens französische Anschauungen und französisches Gefühl uns kennen lehren, natürlich nur so weit, als Anschauung und Gefühl Berechtigung haben. Schon aus diesem Grunde erklären wir uns gegen **Florian's Numa Pompilius** und **Guillaume Tell**, gegen **Voltaire's Charles XII.**, gegen **Marmontel's Bélisaire**, gegen **Staël de l'Allemagne**, gegen **Lamartine's** Reise in den Orient (aus der man, wie Mager sagt, bloß lernt, wie der Orient *nicht* ist), gegen **Barthélemy's voyage du jeune Anacharsis en Grèce**, gegen **Dezobry's Anacharsis à Rome**, gegen **Guizot's Révolution d'Angleterre**, gegen **Fénélon's Télémaque** (in dem sich schon die Rudimente der politischen Neologie des achtzehnten Jahrhunderts finden), obgleich das lauter Bücher sind, denen eine principlose Tradition in unseren Schulen eine dauernde Stelle angewiesen hat.

Bücher, die wir der Prüfung Anderer empfehlen, wären etwa:

Mr. de Barante, Histoire des ducs de Bourgogne de la maison de Valois.

Die uns vorliegende Ausgabe von Brüſſel (1836, 6. édit.) zählt 10 Bände und koſtet 12 Thaler. Man erſchrecke nicht. Man nehme den erſten beſten Band heraus und man hat eine vortreffliche Lectüre für die Schule; jeder einzelne, wenn auch aus dem Ganzen herausgeriſſen, würde ein paſſendes Schulbuch abgeben. Der erſte führt uns Philippe le Hardi vor; Geſtalten, wie Jean Hyons, Pierre Dubois, Artevelde übertreffen die Zeichnungen eines Walter Scott. Der zweite Band erzählt noch von demſelben Herzog und geht dann zu Jean sans peur über. Der Kreuzzug der franzöſiſchen Ritter in Ungarn, die Schlacht von Nikopolis ſind meiſterhaft vor unſere Augen geführt. Der alte Admiral von Vienne, der, allein inmitten der Janitſcharen ſtehend, ſechsmal das Banner von Frankreich in die Höhe hebt, der Tod jenes tapfern Coucy, von dem die Leute ſagten, er ſei weder König noch Fürſt, aber der Sire de Coucy; der Heldenmuth des jungen Grafen Nevers, der ſpäter Jean sans peur genannt wurde: alles das lebt, wir ſehen es. Und nun der nächtliche Mord des Herzogs von Orleans; hier gewinnt die Erzählung die Macht des Drama's. Der Kampf zwiſchen Bourgogne und Orleans, zwiſchen England und Frankreich, die Erſcheinung der Jeanne d'Arc, prächtig im vierten Bande dargeſtellt, können von Schülern hier wie aus wirklicher Anſchauung erkannt werden. Vom ſiebenten Bande an tritt uns Karl der Kühne entgegen. Was für ein Stoff! Welch großartiges Bild wird uns da aufgerollt! Die Kritik hat Barante nicht verſchont; man ſehe Mager's Geſchichte der franzöſiſchen Litteratur. Demageot's hist. de la lit. fr. Aber gerade, daß bei ihm rien d'abstrait et d'idéal, tout est réel, individuel, tout est récit ou plutôt tout est peinture, das empfiehlt ihn ſo ſehr für unſern Zweck. Durch die vielen genauen, ins Einzelne gehenden und ſo reichen und mannigfaltigen Anſchauungen wird der Schüler ſich nach und nach geiſtig in eine Vergangenheit hineinleben, um dieſe Befähigung zur Auffaſſung hiſtoriſcher Zuſtände, zum Verſtehen großer Zeitbeſtrebungen und großer Männer wird die Frucht ſolcher Geſchichte ſein. Schädlich, ſagt Scheibert mit Recht, und verwerflich für die Realſchule wird derjenige hiſtoriſche Unterricht, welcher entweder ſtatt der Geſchichte geradezu Gedanken über die Geſchichte vorträgt, oder der es ſich zur Aufgabe ſetzt, die Thatſache ſo zu ordnen, ſo vor- oder zurücktreten zu laſſen, daß der beſtimmte Gedanke des Lehrers dadurch von ſelber in die Augen ſpringen muß. Lieber werde gar keine Geſchichte gelehrt, als dieſe tendenzvolle, welche die Wirklichkeit nach irgend welchem geiſtigen Entwicklungsgeſetz modelt. Sie bringt den jungen Geiſt ganz um die hiſtoriſche Bildung und die Frucht derſelben. Ein einziges, auch nur halb wahres und beſchränktes, aber ſelbſtſtändiges, dem Schüler durch eigenes Eindringen in die Zuſtände entgegengetretenes Urtheil über irgend welches hiſtoriſche Moment hat einen unendlich größeren Werth, als eine ganze, mit Thatſachen aus der Weltgeſchichte belegte Gedankenreihe, welche durch den Unterricht als eine fertige überliefert und gar eingeprägt wird. Die gedachten Wirklichkeiten gehören nicht in die Realſchule.

Augustin Thierry, Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands.

Die uns vorliegende Ausgabe iſt von Brüſſel, 1835, 4. édit., hat 4 Bändchen und koſtet 1 Thlr. 15 Sgr. Sie wäre alſo anſchaffbar, und wenn deutſche Schulen den Abſatz durch Einführung vermehrten, würden gewiß noch wohlfeilere Ausgaben möglich werden. Auch dieſes Werk halten wir für eine treffliche Schullectüre. Eines Hiſtorikers, wie Aug. Thierry, rühmen ſich wenige Nationen. Daß ihm die Hiſtoriographie überhaupt unendlich viel verdankt (man leſe ſeine lettres sur l'histoire du France), würde uns noch nicht beſtimmen, ihm die Ehre eines Platzes in der Schule anzuweiſen, wenn nicht das angegebene Buch ein Kunſtwerk wäre. Leider können wir desſelben Verfaſſers vortreffliche récits des temps mérovingiens nicht für unſern

Zweck gebrauchen. Das hier aufgerollte Bild ist zwar historisch treu, aber nicht überall schön, weil zuweilen sittlich anstößig Die Zeit ist roh. Man lese z. B. (Brüssel, 1840, Bändchen II, S. 17 ff.) die naive Unterhaltung zwischen Fredegonde und Hilperik. Nur zum Theil ersetzt wird dieser schmerzliche Ausfall durch: Courgeon, Récits de l'Histoire de France. Deuxième période. Les Mérovingiens. Paris 1854. Diesem zweiten Bande geht voraus: la Gaule indépendante et la Gaule romaine. Der 3. bis 6. Band sollen enthalten: les Carlovingiens, les Capétiens directs, les Valois, les Bourbons. Jeder Band kostet 1 Thlr.

Dürfen wir auch mit Froissart's Chronique de France, d'Angleterre etc. hervortreten? Ehe man darüber erstaunt, erlaube man uns noch einige Worte. Daß Froissart einzig dasteht, daß die französischen chroniques und mémoires überhaupt einen hohen Rang einnehmen, daß es auch für den Schüler unendlich wichtig ist, bei der Geschichte auf Quellen zurückzugehen, darüber brauchen wir kein Wort zu verlieren. Nun aber ist jene Chronique so umfangreich und theuer, die Sprache steht der heutigen so fern, daß der Vorschlag dieser Lectüre vielleicht mehr Anstoß erregt als der jeder andern. Indessen gibt es — für 1 Thlr. — eine schöne, zusammengezogene Ausgabe von Janoski (Paris, 1846); und was die Sprache betrifft, so findet sich — wie wir aus Erfahrung wissen — der Schüler leicht hinein; sie tritt ihm nicht so fremdartig entgegen, als wenn er Villehardouin oder gar la chanson de Roland lesen sollte; es wäre ferner eine prächtige Uebung, wenn derselbe — statt ins Deutsche — in das moderne Französisch übersetzte; alsdann ist es auch gut, wenn der Schüler etwas mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat (auf der Stettiner Friedrich-Wilhelmsschule macht die Lecture eines gewöhnlichen Schriftstellers dem Primaner so geringe Arbeit, daß der Inhalt immer nur in schnellster Lectüre verschlungen wird; so geht es gewiß in vielen Schulen); endlich ist es sprachlich sehr wichtig, wenn der Schüler einmal ein Semester einen Schriftsteller liest, der ihn die Sprache auf einer früheren Stufe, die Orthographie noch nicht der etymologischen Buchstaben so sehr entledigt, einzelne Wörter in der verlornen oder in der ursprünglichen sinnlichen Bedeutung erkennen läßt. Der Gymnasiast liest ja auch in verschiedenen Dialecten seine Griechen. Man glaube nicht, daß wir Realschüler zu sprachwissenschaftlichen Studien verleiten wollen; indessen wir denken, auch ohne das Ziel der Realschule aus dem Auge zu verlieren, kann man Froissart lesen, ja vielleicht selbst Villehardouin's Conqueste de Constantinople, oder la Chanson de Roland. Doch es soll das nur so hingeworfen werden, um von Andern weiter geprüpft zu werden. Was für ein Schatz in den erwähnten Werken steckt, weiß jeder Kenner der altfranzösischen Litteratur. Zu unserer Entschuldigung wollen wir noch hinzufügen, daß, da wir einmal die Realschule haben so weit ausdehnen müssen und manche Schüler bis zum 18., 19., 20. Jahre behalten, die letzte Stufe die erwähnte Lectüre vielleicht möglich macht. Wohlfeile Ausgaben zu veranstalten wäre bei dem geringen Umfange der »conqueste« und des Rolandsliedes bald durchzusetzen; jenes Werk ist nicht stärker als Cæsar's commentarii, dieses kaum so stark als die Odyssee.

Guizot, der Repräsentant der école philosophique, der reinste Ausdruck der der Geschichtschreibung eines Barante entgegengesetzten Richtung, soll hier von uns empfohlen werden, auf die Gefahr hin, daß wir inconsequent erscheinen. Zunächst seine Essais sur l'histoire de France (Paris, 1847, 7. Ausg.) Der Verf. ist auch hier, wie überall, reflectirend, den innern Zusammenhang der Thatsachen hervorhebend; aber eines Theils nimmt auch das bloße Erzählen und objective Darstellen, besonders der innern Geschichte, einen bedeutenden Raum ein; andern Theils kann der Schüler, dem

das Concrete bekannt ist, zur Abwechslung auch einmal Gedanken darüber lesen. Man kann in der That der Versuchung nicht widerstehen, diesen geistreichen Mann dem Schüler vorzuführen. Auch seine Histoire de la civilisation en Europe (Paris, 1846) ist ein solches Meisterwerk, daß wir wenigstens darauf aufmerksam machen wollen, obgleich die ganze Geschichte Europa's seit dem Falle des römischen Reiches in einem Octavbande von 100 Seiten enthalten ist, während unser Princip einen Schriftsteller vorzieht, der zehn Jahre in zehn Bänden uns zur Anschauung bringt.

Von echten Historikern kann man in Frankreich, wenn wir von Bossuet, Voltaire, Montesquieu absehen, erst seit wenigen Decennien sprechen, aber sie haben auch Großes geschaffen. Von Barante, Aug. Thierry, Guizot ist bereits die Rede gewesen. Die Histoire des Gaulois von Amédée Thierry brauchen wir nicht; der Schüler hat an Cäsar genug. Mignet und Thiers sind für die Schule nicht passend; wie weit Sismondi, Capefigue, Michelet pädagogisch auszubeuten sind, sind wir nicht im Stande auszusprechen, weil uns die vollständigen Werke nicht zur Hand sind. Wie steht es nun mit der Reihe der Historiker des 17. und 18. Jahrhunderts, deren Vorzüge mehr stylistisch sind, wie Saint-Réal, Mézeray, Daniel, Vertot, Velly u. s. w.? Wir würden, obgleich Saint-Réal der Phantasie zu freien Spielraum läßt, doch unbedenklich seine Conjuration des Espagnols contre la république de Venise, so wie seine Discourse sur l'usage de l'histoire, wegen stylistischer Vortrefflichkeit, wegen der dramatischen Lebendigkeit in jener Erzählung, auf einer mittleren Stufe lesen. Es liegt uns eine kleine, niedliche, wohlfeile Stereotypausgabe von Paris vor, die zu empfehlen ist. Vertot eignet sich des Stoffes wegen nicht. Velly, obgleich einst le restaurateur de l'histoire de France genannt, und dessen Werk noch nicht ganz seine Popularität verloren hat, entstellt die Geschichte zu sehr, verwischt zu sehr den eigenthümlichen Charakter der Ereignisse durch den Firniß moderner Anschauung und seinen Tones, um für uns brauchbar zu sein. Mézeray verdient wegen Gesinnung unsre Bewunderung; als Historiker ist er zu unzuverlässig und zu Irrthümern verleitend. Anders ist es mit Daniel, was auch die Litteraturhistoriker diesem Jesuiten vorwerfen mögen: mit stylistischen Vorzügen vereint er historische Genauigkeit, nicht bloß jene, welche sich darauf beschränkt, die Thatsachen nicht aus ihrer Zeit und von ihrem Orte zu rücken, sondern die auch jeder Epoche ihre Farbe, ihre Sprache, ihr eigenthümliches Aussehen läßt. Wir dürfen freilich ihm nicht bis in die spätern Zeiten folgen, die er unter dem Einflusse seines Jahrhunderts und seines Ordens beschreibt. Vor uns liegt eine Ausgabe seiner Histoire de France in 24 Bänden, Amsterdam 1755 bis 1758. Da gilt es auszusuchen, nicht kleine Stylproben, sondern ganze, zusammenhängende Zeitabschnitte aus den früheren Jahrhunderten. Wenn wir erst so weit gekommen sind, das ganze Gebiet der französischen Historiographie zu didaktischen Zwecken erforscht zu haben, dann wird es bei der Auswahl darauf ankommen, die verschiedenen Epochen der französischen Geschichte durch verschiedene Historiker, die sich einander zu einer ganzen Geschichte ergänzen, vertreten zu sehen, und je nach Bedürfniß z. B. aus Daniel das herauszunehmen, was neuere Schriftsteller uns nicht zugänglich machen. Nimmt man etwa den vierten Band von ihm, streicht Einzelnes, so hat man ein hübsches Schulbuch, das uns Frankreich unter Louis VI., Louis VII., Philippe-Auguste darstellt.

Um den uns zugemessenen Raum nicht zu weit zu überschreiten, wollen wir die folgenden Litteraturwerke ohne weitläufige Motivirung unsers Vorschlags anführen. Wir bemerken aber, daß wir natürlich dieselben nicht jedesmal in ihrem ganzen Umfange gemeint haben wollen, sondern zuweilen nur theilweise, theils wegen zu großer Ausdehnung, theils weil der Rothstift der pädagogischen Censur nöthig ist. Die Autoren

haben einmal für die Jugend nicht geſchrieben, wenigſtens nicht für die unſrige, oder nicht für die heutige; diejenigen, die für ſie geſchrieben haben, ſind vollſtändig unbrauchbar.* Außerdem geſtehen wir, daß wir wegen einiger Sachen noch nicht ganz mit uns einig ſind. Wir empfehlen ſie denen, die unſer Princip theilen, zur Prüfung.

Chateaubriand, les Martyrs. Man leſe die Vorrede von Thierry zu ſeinen récits des temps mérovingiens über den ergreifenden Eindruck dieſes Buches auf den großen Hiſtoriker.

Chateaubriand, les Natschez.

La Bruyère, caractères. Der Verfaſſer übertrifft unſtreitig ſein griechiſches Vorbild. Eine gute Ausgabe iſt von Schweighäuſer (Paris, 1846). Es gibt aber verſchiedene wohlfeilere.

Pascal, Pensées.

Vernet (1698—1789); ein Genfer, Dialogues Socratiques.

Montesquieu, Esprit des lois. Der Verfaſſer faßt tief und herrlich den Sinn der Vergangenheit; er conſtruirt uns nicht den Staat des abſtrakten Verſtandes, den Rouſſeau zuerſt in ſeinem contrat social in der Theorie aufbaute, ſpäter der Convent realiſirte.

Arnauld, Logique de Port-Royal, ein claſſiſches Buch! Eine ganz andere Lectüre, wie Cicero's philoſophiſche Sachen. Die Ausgabe von Jourdain, Paris 1854, die allerdings vor Einführung noch einige Aenderungen erleiden müßte, koſtet 1 Thlr.

Bossuet, Oraisons funèbres, aber mit Auswahl. Die Rede auf **Henriette de France** ärgert hier und da einen guten Proteſtanten. Was iſt die auf Condé für eine ausgezeichnete Lectüre! Ein Realſchüler, der ſie nicht mit Begeiſterung lieſt und dabei nicht unwillig Scribe's Intriguen wegwirft, iſt ein flaues Subject, das in eine Realſchule, wie die in Berlin im vorigen Jahrhundert unter Jul. Hecker gehört. Hoffentlich wird man ſich nicht daran ſtoßen, daß wir Leichenreden in die Schule bringen; wir wollen die franzöſiſchen Lectionen nicht zu Religionsſtunden machen, aber eine gute Predigt kann man zur Abwechslung wohl einmal leſen. Und wie weltlich iſt der große Boſſuet in Form und Inhalt bei aller Frömmigkeit! Er iſt Taktiker und Schlachten-

---

* Da dieſe Zeitſchrift auch das Intereſſe der höheren Töchterſchule wahrnimmt, ſo können wir nicht unterlaſſen, eine Stelle aus dem franzöſiſchen Athenäum über Bouilly, den Lieblingsſchriftſteller unſerer Töchterſchulen, zu citiren: Die Erzählungen werden genannt ein recueil sans valeur que les spéculations des éditeurs et l'insouciance des parents laissent reparaître à peu près chaque année en tête de la bibliothèque juvénile. Il suffit d'ouvrir ce livre pour le juger. Qu'y voit-on en effet? Ici, un père veut corriger sa fille, qui a la manie de surprendre les conversations. Donc, par un beau soir, on se réunit ostensiblement, et l'on renvoie la petite curieuse, qui ne manque pas de bientôt reparaître en tapinois. Pendant sa courte absence, le père a eu soin d'écrire sur la porte, en caractères renversés: »Je suis une curieuse impertinente.« Or comme pour écouter il faut nécessairement s'appuyer le front contre une porte, à ce que pretend Bouilly, la jeune fille se grave sur le front cette inscription désolante, qui est pour elle la source de bien des larmes. Dans une autre histoire, un père, non moins inventif, s'imagine de déraciner la vanité qui ronge le cœur de sa fille; dans ce but, au moment où celle-ci se coiffe pour aller au théâtre, notre homme, qui avait fait fabriquer deux peignes de diamants à peu près semblables, si ce n'est que l'un d'eux porte cette inscription: »Orgueilleuse«, accomplit une substitution dont la jeune fille ne s'aperçoit pas, et dont on devine les suites. Etc., etc. Und von dieſen contes gibt es in Deutſchland etwa ein Dutzend verſchiedener Ausgaben (von Schiebler u. ſ. w.).

maler, Politiker und Hiſtoriker, freilich Alles dem höheren Geſichtspuncte unterordnend, daß la véritable victoire, celle qui met sous nos pieds le monde entier, c'est notre foi.

Duclos, Mémoire sur le règne de Louis XIV.; Considérations sur les mœurs du 18ième siècle; Mémoires pour servir à l'histoire du 18ième siècle.

Voltaire, siècle de Louis XIV.

Gaillard, Histoire de François I.; Histoire de Charlemagne.

Michaud, Histoire des Croisades.

Montaigne, Essais.

Was das zuletzt erwähnte Werk betrifft, ſo wird es von Dr. Noiré in Mainz (ſ. Pädag. Revue 1854 S. 183 ff.) den Gymnaſien empfohlen. Derſelbe weist nach, daß, ſo lange man den unmittelbaren Nutzen, den man aus dem Erlernen neuerer Sprachen zieht, oder die Redefertigkeit obenan ſtellt, eine ideale Heranbildung des lernenden Subjects unmöglich iſt. Man mag einem ſtrebſamen Schüler, ſagt er, noch ſo viel Phraſen vortragen, er wird nimmermehr ſein Heil darin finden; man mag ihn noch ſo ſehr mit entretiens und dialogues ergötzen, es wird ſtets eine gewiſſe Leere in ſeinem Geiſte bleiben. Das wahrhaft eingehende Verſtändniß eines gehaltvollen Schriftſtellers iſt die Hauptſache; die Durchnahme eines einzigen Muſterwerks eines Autors, welche den Sinn des Schülers für die Schönheiten der Ideen und des Ausdrucks rege macht, wichtiger als alles Mechaniſch-Sprachliche. Von den Proſaikern — fährt derſelbe fort — müſſen zuerſt die muſtergültigen geleſen werden; dann mögen in der Prima zur Abwechſelung ältere Schriftſteller, die Chroniſten und Montaigne geleſen werden. Jene werden durch ihre naive Darſtellung den jugendlichen Geiſt im höchſten Grade anregen; außerdem gibt dieſe Lectüre ein ſchönes, anſchauliches Gemälde einer Zeit, welche dem Schüler allzu fern lag, als daß er ſich klare Begriffe über dieſelben bilden könnte. In ſprachlicher Beziehung wird ihn die größere Freiheit in Ausdruck und namentlich in der Conſtruction ergötzen, und er wird erkennen, wie auch eine ältere anſcheinend rohere Sprache gar manche Vorzüge vor der neueren, in beſtimmte Regeln eingedämmten haben kann: gewiß wird ihn die rührende Natürlichkeit, die gemüthliche Farbe jener ältern ergreifen, und er wird finden, daß die Feinheit, Beſtimmtheit, Klarheit und Correctheit der neuern doch wohl auf Koſten mancher andern Vorzüge erkauft worden iſt. Eben dadurch empfiehlt ſich nun auch Montaigne. Wenn auch Herr Dr. Noiré bei Würdigung desſelben nur das Gymnaſium im Auge hat, ſo glauben wir doch, daß auch der Realſchüler manche der 107 Abhandlungen des Philoſophen leſen könnte.

Indem wir hier ſchließen, bitten wir nochmal diejenigen Collegen, die ſich für die angeregte Sache intereſſiren, um Prüfung der Vorſchläge. Wir bemerken noch, daß wir dabei nur die öffentliche Lectüre im Auge gehabt haben, nicht die Privatlectüre, für die noch manches Andere hätte vorgeſchlagen werden können; ferner, daß die Beſchränktheit der Zahl der Schriftſteller darin ihren Grund hat, daß wir nur ſolche Sachen aufgeſtellt haben, die ſelbſt durchzuleſen und durch eigene Lectüre zu prüfen wir Gelegenheit hatten. Der Krebsſchaden unſerer Realſchule iſt nicht wegzuleugnen; die franzöſiſche Lectüre iſt ein wunder Fleck, der die Schule auch um andere Früchte, um Anſehen, um Achtung, um Einfluß, um die gebührende Stellung bringt. Es muß etwas geſchehen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortsetzung.)

§ 2. *Enseignement particulier à la section des lettres.*

Etude approfondie des langues latine et grecque.

Méthode applicable à l'enseignement plus spécialement littéraire. — Les élèves de la section littéraire, libres désormais de consacrer à l'objet spécial de leurs études la meilleure part de leur temps et de leur application, doivent être considérés comme l'élite destinée à entretenir parmi nous le goût des choses de l'esprit, et à maintenir au dehors la suprématie incontestée des lettres françaises.

Ils resteraient au-dessous de ce rôle si les différentes branches d'études qu'ils cultivent ne concouraient au but unique de former en eux ce qui fait l'homme lui-même, c'est-à-dire l'intelligence et le cœur, et si les professeurs oubliaient que l'objet principal, sinon exclusif, des études littéraires est de développer, par la triple connaissances des langues, de l'histoire et de la philosophie, le sentiment du vrai, du beau, du bien. Par là elles s'adressent aux instincts les plus élevés de l'âme, à ceux dont le développement donne à la nature humaine toute sa dignité, et qu'on ne pourrait étouffer ou négliger, chez un peuple, sans y voir tarir la source d'où naissent en même temps les inspirations de la vertu, les élans du patriotisme, et les merveilles élégantes de la civilisation.

Il ne suffit ni de préceptes jetés passagèrement dans le cours de quelques leçons, ni de dissertations théoriques sur le noble caractère des lettres pour les faire aimer comme il convient. La littérature, cette voix de la conscience humaine qui, de siècle en siècle, s'entretient elle-même de ses émotions et de ses combats, aura besoin d'être considérée non plus seulement dans ses procédés ou dans ses applications locales et partielles, mais dans son immense objet et dans son universel empire. Embrassant les arts et les sciences, les faits et les idées, elle soumet aux lois du goût, elle plie aux heureuses exigences du nombre, de la correction et de l'harmonie, les subjets en apparence les plus rebelles, et rien ne se perfectionne, rien ne grandit, rien ne s'élève, que ce qu'elle a su marquer de son élégante empreinte. La littérature, n'est-ce pas la parole sous sa forme la plus choisie et la plus durable? Moïse et Homère, Pline et Virgile, Bossuet et Buffon, Pascal et Laplace, Corneille et Napoléon, ces génies si personnels, si divers, n'ont-ils pas une commune mesure, celle de la forme dans laquelle ils ont tous excellé, et qui associera éternellement le genre humain à leurs sentiments et à leurs pensées, devenus l'honneur et la propriété de tous? Aussi, ce sentiment de l'art, cette recherche assidue des mérites de l'expression, se retrouvent-ils jusque dans les ordres d'idées auxquels ils sembleraient devoir être le plus étrangers, mais qui, par un invincible besoin, les admettent et s'y subordonnent. Les grands jurisconsultes de l'ancienne Rome, aussi bien que les

plus éminents géomètres des derniers temps, cherchaient et admiraient *l'élégance* jusque dans les théorèmes et les formules de droit ou de mathématiques, et dans ces sujets où la simple rigueur du raisonnement pourrait suffire, ils tenaient encore à la grâce de la méthode et à l'heureuse symétrie de l'expression.

Ce n'est donc pas simplement à titre d'ingénieux et libéral délassement que les lettres seront proposées à l'amour et au culte de la jeunesse. Elle y verra la plus universelle application que l'homme puisse faire de la nation du beau, et l'indispensable instrument de sa culture morale, instrument merveilleux qui se perfectionne lui-même par l'usage, qui polit les peuples comme les individus, les langues comme les esprits, qui passe d'un nation à l'autre pour que chacune profite des progrès et des conquêtes de toutes, qui sert de lien commun à toutes les sciences et les aide à se connaître, à se pénétrer et à s'éclairer réciproquement. Nos élèves apprendront ainsi à entourer d'une admiration toujours plus respectueuse et plus convaincue, ces irrésistibles génies qui, marquant les grandes époques de l'esprit humain, ont eu le glorieux privilége de parler pour tous et au nom de tous, poëtes, historiens, philosophes, orateurs, naturalistes, géomètres. Ces études les ramenant sans cesse à nos propres annales, ils seront fiers d'appartenir à la nation la plus littéraire des temps modernes, à celle, par conséquent, dont l'influence civilisatrice n'a jamais connu et ne doit jamais connaître de rivale. Mais ils comprendront surtout que les lettres sont, elles aussi, une science sévère qui ne s'acquiert que par un travail opiniâtre et par l'étude réfléchie des rapports les plus délicats et les plus variés. Il faut y apporter une application patiente, si on veut les cultiver avec fruit et goûter les douceurs dont elles payent ceux qui les aiment.

Une méthode exacte autant qu'habile est ici indispensable, et il faut, en premier lieu, que les trois années consacrées exclusivement à cette étude aient chacune leur caractère distinct, et mesurent réellement trois degrés de la préparation littéraire. Cette condition ne sera remplie, en ce qui touche l'étude des langues anciennes, que si les professeurs, consultant toujours le niveau moyen des intelligences, ne les exercent que sur des textes dans lesquels la liaison des idées et les formes du style puissent être vivement saisis par le plus grand nombre. Un devoir sur des matières trop difficiles ne fait pas seulement perdre le temps; il en résulte surtout de mauvaises habitudes d'esprit, les élèves s'accoutumant à se payer de mots, et finissant par croire qu'il leur appartient de ne pas comprendre, comme il appartient au maître de comprendre pour eux. Or ce qui fait la difficulté des textes, c'est moins le sens propre de chaque mot que les rapports plus ou moins éloignés, plus ou moins subtils des idées qu'exprime la combinaison de ces mots. Tous les écrivains se servent à peu près des mêmes termes et obéissent aux mêmes lois générales de la grammaire: le mouvement des idées, la nature des sujets, rendent seules la lecture des auteurs plus ou moins facile, et c'est d'après cette mesure que la traduction en doit être graduée, si l'on veut que chaque âge y trouve un aliment salutaire au lieu d'une nourriture indigeste, et un exercice qui développe ses forces, au lieu d'une fatigue qui les épuise.

Ainsi, dans la classe de troisième, qui a pour objet spécial la révision générale de la syntaxe des langues classiques et de leurs rapports avec la langue française; dans la classe de seconde, où l'on se propose d'exercer les élèves à manier avec facilité et élégance les langues anciennes, en éveillant leur goût

par l'étude du génie propre à chacune d'elles et des qualités particulières aux différents auteurs; dans la classe de rhétorique enfin, où, complétant et appliquant les notions précédemment acquises, on les initiera aux règles de l'art oratoire et à l'étude pratique des modèles les plus accomplis, toujours et partout la loi du professeur sera de proportionner les difficultés à la force dont il dispose, et de plier son enseignement à l'aptitude de ceux qui le reçoivent.

Exercices littéraires de la classe de troisième. — La classe de troisième, la première du cours purement littéraire, est, à certains égards, un moment de crise, une époque de transition dont l'influence s'étendra sur tous les travaux ultérieurs des élèves. De là l'importance attachée, surtout aujourd'hui, à cette période de la vie du lycée et des études classiques. La précision dans l'exposition des règles, la suite et l'enchaînement dans les objets du travail, la rigoureuse exactitude dans les préceptes, la sagacité dans l'appréciation de formes du langage et de la propriété des termes, y sont plus nécessaires peut-être que partout ailleurs.

C'est sur les textes rapidement expliqués et traduits en classe que les exercices de grammaire comparée devront porter. Après l'exposition de la théorie et des flexions des éléments du discours, le professeur, passant aux constructions fondées sur les lois générales de la syntaxe, et de là aux formes les plus originales, aux idiotismes les plus expressifs, apportera le plus grand soin à s'assurer que les élèves n'ont oublié ni les principes de l'analyse grammaticale, ni les rapports des radicaux aux dérivés, soit pour le grec, soit pour le latin. Ses leçons, distribuées avec régularité pendant la durée du premier semestre, au moins, suivront un ordre méthodique, et embrasseront successivement les diverses parties des trois grammaires ramenées à un même point de vue. Des notions qui n'auraient pu être développées avec fruit dans la classe précédente trouveront ici leur place. Il suivra les rapports de personnes et de nombres, les modes d'être ou d'agir dans leurs diverses expressions, soit qu'ils restent indépendants, soit qu'ils adhèrent aux noms et aux verbes comme affixes ou comme suffixes. De l'adjectif et du participe il fera sortir, d'une part, les noms communs et appellatifs ainsi que les adverbes et les comparatifs; de l'autre, les différentes espèces de verbes; de la même manière, il trouvera dans l'action ou le geste qui aide et complète la parole, le fondement de la distinction des personnes, des genres, des nombres, des prépositions.

Les quatre leçons du matin, quelquefois réduites à trois par la composition, sont spécialement consacrées à l'étude du grec, qui n'est interrompue que par le thème et les vers latins. Cependant, pour approfondir aux termes du règlement du 30 août 1852, l'étude de la langue latine, on fera expliquer alternativement avec les auteurs grecs des textes latins choisis dans les auteurs prescrits pour les classes du soir.

Il est à désirer que les matières des thèmes grecs aient assez de rapports avec celles des versions récemment corrigées, ou des dernières explications, pour que les élèves puissent trouver dans les textes la plus grande partie des expressions et des tournures qu'ils auront à employer. On pourra, de temps à autre, remplacer la dictée des versions et des thèmes par un choix de passages pris dans les auteurs grecs, latins et français désignés pour les classes du matin et du soir. Cette substitution d'un texte à une dictée ne devra, dans aucun cas, ôter aux devoirs l'attrait de la variété. En ce qui regarde les versions,

elle permettra de traduire une plus grande partie des auteurs, et d'en donner aux élèves une idée plus complète.

L'accentuation grecque fera l'objet d'exercices oraux dans lesquels le professeur, proposant des questions que les élèves devront résoudre immédiatement, mettra, pour ainsi dire, au concours la solution des difficultés que présente l'application des règles.

La correction de chaque devoir aura pour complément la lecture ou la dictée d'un corrigé, que le professeur commentera pour en faire apprécier l'exactitude. Il n'oubliera pas que, dans l'étude des langues classiques, le thème correspond, jusqu'à un certain point, aux exercices parlés dans l'étude des langues vivantes, et qu'il a pour effet d'amener graduellement les élèves à se représenter leurs idées et à penser dans la langue que le thème leur a appris à écrire. Il arrive tous les jours qu'avec la connaissance superficielle d'une grammaire et à l'aide d'un dictionnaire, on parvienne à saisir et à rendre plus ou moins exactement le sens d'un texte et à en donner une traduction approximative. Le thème, et surtout le thème oral, obligeant l'élève à comparer les diverses nuances des termes, et à combiner les formes différentes d'une langue, est particulièrement propre à lui en révéler les vrais caractères, et à lui en rendre l'usage facile et attrayant.

Le mécanisme des vers latins et les règles de la prosodie seront, comme la théorie de l'accentuation grecque, exposés ou revus dans une suite d'exemples et d'exercices oraux. Le professeur fera servir encore à cette étude les textes des poëtes latins compris dans les matières de récitation. Il saisira toutes les occasions d'y appliquer les règles de la prosodie, et d'interroger les élèves sur les particularités que pourrait offrir la versification. On restreindra l'usage de donner pour matières de vers ces canevas que les élèves remplissent à l'aide du dictionnaire et ces vers ébauchés qu'ils ont pour tâche d'achever: tâche ingrate, dont le moindre inconvénient est de leur faire perdre le temps dans des tâtonnements stériles et dans des combinaisons puériles de lettres et de syllabes. Toute liberté doit être laissée à leur jeune intelligence dans un devoir où la lutte contre des difficultés gratuites serait sans résultats utiles. Le professeur aura principalement pour but de les familiariser avec le langage poétique, en leur montrant, dans une série d'exemples bien choisis, comment une idée principale peut être développée, agrandie, ornée par un choix heureux de circonstances accessoires, par le coloris des métaphores et des images; il les formera de bonne heure au sentiment du nombre, et leur fera reconnaître, pour qu'ils s'en inspirent dans d'élégantes imitations, la richesse et l'harmonie de la phrase poétique. Toutes les fois qu'il donnera des sujets de vers, il devra se borner à exprimer en prose correcte les idées principales: ce sera à la mémoire et à l'imitation des élèves de fournir les développements nécessaires et de trouver les expressions convenables.

La récitation des auteurs anciens, étroitement rattachée, d'après ce qui vient d'être dit, à tous les exercices de la classe, n'aura plus seulement pour objet développer la mémoire. Chaque leçon apprise par cœur aura servi de confirmation à un précepte, d'exemple à une démonstration, et les élèves, pour vaincre toutes les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, n'auront qu'à faire appel à leurs souvenirs.

Exercices littéraires de la classe de seconde. — Arrivés en seconde, les

élèves, pourvus des instruments de travail, et instruits de l'usage qu'il en faut faire, vont désormais essayer leur propre esprit. La narration latine, les descriptions, les tableaux qui remplacent en partie l'exercice du thème, les invitent à écrire en latin sans le secours d'un texte préparé et d'idées toutes faites. Ils auront à penser par eux-mêmes et à se faire une langue qui leur appartienne. Aussi importe-t-il tout d'abord que le professeur ne leur donne que des sujets proportionnés à leurs forces et ne les provoque à penser que sur des choses qui leur soient familières. Leurs premières compositions pourront paraître sèches et stériles; les professeurs ne doivent pas s'en effrayer; loin de là, toujours sévères pour les défauts par lesquels les jeunes gens penseraient corriger cette sécheresse et suppléer à cette stérilité, ils condamneront la redondance des expressions et les développements vides d'idées; ils apprendront à leurs élèves où se trouvent les expressions justes et les développements féconds, et n'approuveront dans leurs devoirs que ce qui sera simple et naturel, et témoignera qu'ils ont vu clairement ce qu'ils voulaient dire.

Le rapport de la propriété des termes à la justesse des pensées doit être le point principal de cet exercice. La connaissance exacte de la valeur des mots nous est indispensable pour savoir nettement ce que nous pensons et nous aider à l'exprimer. Par là seulement on se garde des associations d'idées disparates, et on évite les erreurs de jugement que produit la confusion des termes ou l'incomplète appréciation des rapports. Apprendre à écrire, ce n'est, en définitive, qu'apprendre à penser. Le langage n'est impropre que parce que les pensées ne sont pas justes. Le professeur en fera voir aux élèves les raisons les plus cachées en les amenant à démêler eux-mêmes les rapports qu'ils ont cru saisir, les sentiments qu'ils ont voulu exprimer, à expliquer le choix qu'ils ont fait de certaines images afin de les rendre avec plus de force. Il exercera leur raisonnement pour mieux exercer leur plume; et, bien averti que les défauts du style sont la marque certaine d'une imperfection de la pensée, c'est la pensée qu'il s'appliquera d'abord à discipliner. Le reste viendra de soi.

Quand les élèves auront acquis cette première et indispensable rectitude de jugement, et qu'ils auront appris à respecter leur propre intelligence par l'usage qu'ils en feront, le professeur pourra leur montrer comment on féconde un sujet en l'envisageant sous ses divers aspects. Rien ne sera plus utile que de leur apprendre à ramener une description, un tableau qu'ils auront analysés ou traduit, à sa donnée fondamentale, à ses principaux traits, et de leur faire admirer l'art avec lequel l'historien, l'orateur ou le poëte arrivent à replacer sous nos yeux, dans leurs détails et dans leur ensemble, les scènes variées de la nature ou de la vie sociale, les temps, les lieux, les événements, les passions, les caractères.

C'est dans cet esprit que l'analyse de chaque texte grec et latin sera présentée, le professeur ayant toujours soin de faire sentir l'intime union du fond et de la forme, et de signaler tout ce qui se rapporte aux règles de la composition littéraire et à la manière particulière de l'écrivain. Le goût des élèves ne pourra que profiter rapidement des comparaisons auxquelles ce dernier mode d'analyse donnera lieu, pourvu que la traduction n'ait pas été faite d'après des fragments trop courts et sans lien, et que le professeur ait pris soin de rapprocher les passages des auteurs qui, semblables par quelques traits généraux, diffèrent par le mouvement de la pensée, par le tour et par la couleur du style.

Le thème grec ou latin, n'ayant plus seulement pour but l'étude pratique de la grammaire et l'application technique des règles, fournira aux élèves l'occasion de comparer et, pour ainsi dire, de mettre aux prises le caractère et le génie des trois idiomes classiques. Cet exercice doit être une lutte intelligente entre les idiotismes, les tournures usuelles, les élégances, les ellipses et les métaphores propres à chaque langue. Les sujets en seront variés, et parcourront sous les tons du style, depuis le genre oratoire jusqu'au genre épistolaire et à la fable. Les sujets traités d'abord en latin pourront l'être ensuite en grec, et réciproquement; mais la seconde version devra, autant que possible, être faite en classe par tous les élèves en commun, chacun apportant son contingent d'expressions, de formes et de variantes sous la direction du professeur.

Exercices littéraires de la classe de rhétorique. — Dans la classe de rhétorique, dont l'objet a été précédemment défini, les leçons du matin seront employées à compléter les leçons élémentaires de littérature déjà développées dans le cours commun aux deux sections. Cette connaissance plus intime et plus approfondie sera demandée à la lecture des chefs-d'œuvre des deux littératures classiques, lecture désormais facile, et qui servira de texte à des rapprochements d'auteurs anciens et modernes. On parcourra, dans ces exercices, non des morceaux sans suite, mais des discours entiers des grands orateurs de la Grèce et de Rome, des chants de Virgile, des pièces entières de Sophocle. Les élèves devront apprendre par cœur l'Art poétique d'Horace, et le professeur donnera plus de temps qu'on ne l'a fait depuis quelques années à l'étude de cette esquisse si rapide, mais si complète et quelquefois si heureuse, des conditions de l'art et des règles du goût. Il en rapprochera avec fruit les libres et ingénieuses imitations de Boileau, et indiquera les rapports et les différences de la poétique moderne avec le code abrégé de l'auteur latin.

Le discours latin prend, en rhétorique, la place du thème et de la narration; non que le titre de discours exclue absolument les exercices d'un autre genre, ni que la forme oratoire doive nécessairement faire négliger les autres formes; mais c'est soumettre l'intelligence de l'élève à une gymnastique utile et intéressante en même temps, que de l'inviter à se placer par la pensée dans la situation des personnages dont il devient l'interprète, et à interroger à la fois ses souvenirs classiques, son imagination et sa jeune expérience pour ne prêter à ses héros que des idées et des paroles conformes à leurs sentiments et à leur caractère. D'ailleurs, la forme oratoire a cet avantage particulier qu'à l'occasion de circonstances imaginaires et d'événements de convention, et toutefois vraisemblables, elle accoutume l'élève à chercher dans sa raison et dans son cœur les moyens de persuasion qui agissent sur l'esprit des hommes, la diversité de langage qui s'approprie à la diversité des situations et des caractères, et qu'elle lui apprend peu à peu à quelles conditions on se fait écouter des autres hommes, et comment on se rend maîtres de leurs passions et de leur volonté.

En commençant cet exercice, le professeur préparera les élèves par l'analyse de quelques modèles du genre oratoire, réduits à leurs éléments les plus simples, et qui leur montreront à quelles sources l'orateur a puisé ses développements et tout ce que le talent sait tirer d'un sujet. Ce travail pourrait même être répété utilement sur tous les discours en prose ou en vers traduits par les élèves: il servirait à leur faire comprendre de quelle façon les divers sujets veulent être traités, et en leur indiquant le motif et la portée de chaque dé-

veloppement, il les tiendrait en garde contre les digressions oiseuses et les ornements parasites.

Les matières de vers latins pourront être prises quelquefois dans les poëtes français; ce mode de traduction réunira utilement les avantages du thème et et ceux de la composition en vers. Toutefois, comme il a pour principal objet la précision du langage, et qu'il ne donne aucune carrière à l'imagination, il faudra n'en user que rarement. La métrique latine devra aussi être l'objet d'une étude suffisamment approfondie. On fera connaître aux élèves, on les engagera même quelquefois à imiter les mètres d'Horace, tour à tour si majestueux, si rapides, si souples, si gracieux, et on pourra les exercer à reproduire dans ces diverses mesures des morceaux choisis de nos grands lyriques.

Notions scientifiques appropriées aux élèves de la section littéraire.

Utilité de notions scientifiques pour la section des lettres. — Si les élèves de la section des sciences doivent recevoir une culture littéraire sérieuse, il n'est pas moins important que les élèves de la section de lettres acquièrent des connaissances scientifiques qui sont très-compatibles avec les goûts littéraires. Ces connaissances raffermiront leur jugement, donneront de la rectitude et de la vigueur à leur esprit; elles fourniront même, grâce à la méthode d'enseignement recommandée pour cette section, un nouvel aliment à leur imagination.

Esprit du programme scientifique pour la section des lettres. — Suivre l'ordre naturel du développement des facultés en conduisant peu à peu les élèves de la contemplation de l'univers aux lois qui le régissent, telle est cette méthode si différente de celle qui refroidissait et rebutait, par l'appareil des analyses scientifiques, de jeunes intelligences naturellement portées vers les choses de sentiment et de goût. Cette marche du concret vers l'abstrait ouvrira une voie nouvelle aux jeunes gens pour qui la voie ordinaire n'aurait eu que des dégoûts et des mécomptes. La route sera plus longue peut-être pour ceux qui voudront la parcourir jusqu'au bout; mais du moins aucun d'eux ne courra risque d'y voir ternir l'éclat et l'originalité de sa pensée.

Il est aisé d'apprécier, à ce point de vue: la concordance et l'harmonie que le programme des notions scientifiques offre pour chaque année avec celui des études littéraires.

Notions générales de géométrie et de physique. — A la classe de troisième se rattache un cours d'introduction à l'étude des sciences, qui a pour objet l'exposition des faits généraux ou des principes sur lesquels se fonde l'étude de la géométrie et de la physique. Cette exposition, appuyée sur des démonstrations pratiques qui mettront toujours le fait et l'application à côté de la théorie, n'aura rien de la sécheresse des leçons dans lesquelles l'étude devient d'autant plus abstraite, qu'elle veut être plus rigoureuse. En ce qui concerne la géométrie, les élèves traceront des figures au moyen du compas, des échelles et du rapporteur; détermineront approximativement et à vue la grandeur d'un angle, l'expression d'une distance en mètres, celle d'une surface en mètres carrés; construiront exactement des polygones semblables; exercices familiers et rapides qui leur enseigneront à trouver, par une construction graphique, la distance d'un objet accessible ou inaccessible, et à comprendre comment on a pu, par des méthodes plus parfaites, déterminer la distance des corps célestes.

Quant au mode d'exposition, l'examen du programme aura bientôt appris

que, si les vérités doivent toujours être amenées les unes par les autres, il convient, dans ce cours, de chercher surtout à communiquer l'usage et l'intelligence réelle des théorèmes, en s'appuyant sur des notions historiques dignes d'être recueillies. Des modèles en relief, toujours très-utiles, devront être mis souvent sous les yeux des élèves.

Notions de chimie et de cosmographie. — A cette introduction générale, nécessaire pour familiariser les élèves avec les principes, avec les termes, avec les procédés les plus usuels des sciences exactes, succèdent immédiatement les cours attribués aux sciences d'observation: la cosmographie et la chimie en seconde, l'histoire naturelle en rhétorique.

Quel exercice serait plus propre à orner, à enrichir l'imagination de nos élèves, que ces études auxquelles notre littérature doit d'impérissables chefs-d'œuvre? Aux élèves de seconde, qui commencent à s'exercer à l'art de penser et d'écrire, s'offre d'abord le programme de cosmographie, rapide coup d'œil jeté sur la majesté de la création, et revue exacte, quoique sommaire, des merveilles qu'elle renferme. Dégagée de tout calcul et de tout appareil scientifique, cette étude, purement descriptive, doit se borner à faire connaître les doctrines et les résultats de la science moderne, sans insister sur la complication des systèmes anciens. L'homme et le ciel, le globe terrestre dans ses rapports avec le système planétaire et l'univers, les lois simples et universelles qui régissent les masses, les densités, les vitesses des corps célestes, c'est là un thème assez riche, assez noble, pour que les élèves y consacrent une attention soutenue, et pour qu'en s'y appliquant leur esprit gagne en exactitude sans rien perdre en élévation.

A côté de la cosmographie, qui met aux prises l'homme et l'infini, la chimie, saisissant la création par son extrémité opposée, introduit le regard de l'élève dans ces combinaisons multipliés que la matière opère incessament autour de lui, et qu'il est invité à surprendre et à provoquer tour à tour. Tout à l'heure il voyait l'infini au-dessus de lui, maintenant il l'aperçoit au-dessous, et par la science il touche à l'un et à l'autre. Sa vue éblouie pouvait risquer de s'égarer dans la contemplation de l'univers. L'étude des corps le ramène à un sentiment plus exact de la réalité. Après avoir pesé des mondes dans l'espace à l'aide du calcul, il pèse des atomes à l'aide de ses instruments; et, après avoir appris quelles lois rapprochent et écartent les globes, il perçoit celles qui rapprochent ou écartent des molécules invisibles. Dans la chimie d'ailleurs, comme dans la cosmographie, les leçons seront aussi élémentaires, aussi dégagées, que possible, de calculs et de formules. La tâche du professeur sera de développer constamment la part des expériences.

Notions d'histoire naturelle. — Enfin, l'histoire naturelle, réservée pour la rhétorique, déploiera devant les élèves tout ce que les trois règnes offrent à la littérature de grands phénomènes et de rapports harmonieux. Ce ne sera pas une étude prématurée ou superficielle, qui n'apporte qu'une récréation stérile ou ne doive laisser que des notions incomplètes et confuses: fondée sur deux années de recherches spéciales et de démonstrations pratiques, elle réunira, au contraire, en un faisceau les connaissances précédemment acquises, comme elle en recevra, à son tour, de la précision et de la fixité. Les révolutions intérieures du globe se rattacheront aux études cosmographiques, de la même manière que la zoologie et la physiologie rapprocheront à chaque instant les faits observés par la chimie et la physique.

Assistant aux phénomènes de la création, les élèves en suivront les manifestations à travers toute la série des êtres; spectacle plein de grandeur auquel ils ne doivent pas rester étrangers, puisque seul, par la volonté de Dieu, l'homme sait le comprendre, l'admirer et en jouir.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Julie Burow, Das Buch der Erziehung in Schule und Haus. 1. Abth. Des Kindes Wartung und Pflege und die Erziehung der Töchter in Haus und Schule. Handbuch für Mütter und Erzieher. Leipzig, Coſtenoble. 294 S.

Dr. R. Haſe, Miezchen Murr. Mit 16 Bildern. Weimar, Kuhn. 40 S. 8 Sgr.

Heinrich Thierſch, Ueber chriſtliches Familienleben. 2. Auflage. Frankfurt a. M. Heyder. 207 S. 20 Sgr.

Dr. Fr. Richter, Licht- und Schattenſeiten aller Berufsſtände nach Repräſentation, Heerdienſt, Wiſſenſchaft und Kunſt, Induſtrie, Technik und Arbeit. Hamburg. Richter. 281 S.

C. I. Dr. R. Kühner, Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche nebſt dem dazu gehörigen deutſch-lat. Wörterbuch. 3. Abth. Für die höhern Gymnaſialclaſſen. Hannover, Haſe. 1 Thlr.

F A. Callin, Director in Hannover, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache. Zweiter Gang. Hannover, Helwing. 362 S.

H. Traut, L. in Wismar, Grundlagen für den Unterricht in der Engliſchen Sprache als Vorbereitungs-Unterricht für das praktiſche wie auch wiſſenſchaftliche Studium dieſer Sprache. Leipzig, Merſeburger. 40 S. 10 Sgr.

Fr. Breskow, Oberlehrer am Fr. W. G. in Berlin, Uebungsſtücke zum Ueberſetzen a. d. Deutſchen ins Lateiniſche für die erſten Anfänger nebſt einer Anzahl leichter Erzählungen, Fabeln, Geſpräche mit genauem Anſchluſſe an die lat. Uebungsſtücke von Fr. Bonnel aus dem Nachlaß des Prof. Schmidt herausgegeben. Berlin. Enslin. 267 S.

C. II. W. Haupp, Prof. am G. in Stuttgart, Lateiniſche Anthologie für Anfänger. Stuttgart, Weiſe. 108 S.

Bibliothèque des classiques français. Livr. LV; LVII. Rousseau. Oeuvres complètes. Tome 1. Livr. 1—2. Francfort s. M. Bechhold. à 144 S. à 4 Sgr.

Dr. Holzapfel, Dir. der h. B. in Magdeburg, Cours de Mythologie. Franzöſiſches Leſebuch für Real- u. h. Bürgerſchulen, Militärſchulen, Töchterſchulen u. a. höh. Lehranſtalten. Magdeburg, Creutz. 256 S. 17½ Sgr.

Oltrogge, Deutſches Leſebuch. Neue Auswahl. Mit beſonderer Berückſichtigung der neueſten deutſchen Schriftſteller u. Dichter. 2. Theil. Hannover, Hahn. 457. S.

Dr. K. Wagner, Lehren der Weisheit u. Tugend in auserleſenen Fabeln, Erzählungen, Liedern u. Sprüchen. 22. Ausg. Leipzig, Fleiſcher. 356 S.

Dr. K. Elze, Standard American authors. Vol. VIII. The Blithedale Romance by N. Hawthorne. Dessau, Kabz. 224 S. ⅓ Thlr.

C. III. Dr. L. Hahn, Leitfaden der vaterländiſchen Geſchichte für Schule und Haus. Mit Tabellen u. Zeittafel. Berlin, Beſſer. 186 S.

C. VI. Dr. F. Cruger, Schule der Phyſik auf einfache Experimente gegründet u. in popul. Darſtellg. für Schule u. Haus, insbeſ. für Maſchinenbeſitzer, Landwirthe.

Gewerbtreibende u. Freunde naturwiſſenſch. Verſuche nach dem neueſten Standpuncte der Wiſſenſchaft methodiſch bearbeitet. 3. verm. Aufl. Mit über 400 eingedr. Abbild. Erfurt, Körner. 786 S. 2 Thlr.

C. VII. Kutzner, L. in Hirſchberg, Die Lehre vom Menſchen, oder Belehrung über Bau, Verrichtungen u. Pflege des menſchl. Körpers, insbeſ. über die richtige Ernährung, Gifte ꝛc. Lehr- u. Leſebuch für Schule u. Haus. Dazu: 13 anatom. Wandtafeln zu einem method. Unterr. in der Anthropologie. Glogau, Flemming.

F. C. Silten, Pfarrer, Grundlage beim Unterr. in der Erdbeſchreibung. 23. Aufl. A. u. d. T. Hodegetiſches Handbuch der Harze zum Schulgebrauch bearbeitet. 1. Band. Für Schüler. Braunſchweig, Schwetſchke. XVI u. 332 S.

F. Wilhelmi, Superintendent, Kleine Elementar-Geographie. Auszug aus dem method. Leitfaden in der Elementar-Geogr. Für Schüler. 8. Aufl. Paſewalk, Braune. 48 S. 2½ Sgr.

Dr. Engel, Elementaratlas der Anſchauung beim Unterr. in der Geographie. 24 Karten. 2. u. 3. Lief. Leipzig, Hentze. Bl. 4—11. 12 Ngr.

C. VIII. A. Klauwell, L. in Leipzig, Liederluſt. Ein- u. mehrſtimmige Lieder für Knaben- u. Mädchenſchulen. Leipzig, Merſeburger. 32 S. 1½ Sgr.

F. Hentſchel's Liederhain. Auswahl volksmäßiger deutſcher Lieder für Jung u. Alt, zunächſt für Knaben- u. Mädchenſchulen. Mit leichter Clavierbegleitung verſehen von C. Schöbe. 1. Heft. Leipzig, Merſeburger. 44 S. 6 Sgr.

A. Büttner, L. am Sem. in Dreyßig, Gott, Natur, Gemüth u. Vaterland. Auswahl ein- u. zweiſtimmiger Kinder- u. Volkslieder mit einfacher Clavierbegleitung, auch als ſelbſtſtänd. Clavierſtücke zu gebrauchen. Für Jung u. Alt. In 2 Heften à 12 Sgr. 76 S. Erfurt, Körner.

Derſelbe, Liederharfe. Auswahl geiſtl. u. weltl. Volks- u. Kinderlieder älterer u. neuerer Zeit. Den chriſtl. Schulen des Vaterlandes dargeboten. Erfurt, Körner. 2 Hefte à 2½ Sgr. 119 S.

G. Flügel, Drei Clavierſtücke. Heft 1. 15 Sgr. Nr. 1. Frage u. Antwort. Nr. 2. Dithyrambe. Heft 2. 10 Sgr. Nr. 3. Vorwärts. Leipzig, Merſeburger.

Derſelbe, Leichte inſtructive Clavier-Variationen mit Fingerſatz über das Volkslied: Zu Straßburg auf der Schanz; als Vorſtufe zu Händel's, Mozart's u. Haydn's leichten Clavierwerken. Leipzig, Merſeburger. 10 Sgr.

Brunner, Opernperlen. 12 kleine Phantaſien über beliebte Operntheme. 2 Hefte à 15 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

Winterſtein, Drei Geſänge zum Gebrauch bei häusl. Andacht. 1. Vater unſer. 2. Worte aus dem 57. Pſalm. 3. Worte aus dem 6. Pſalm. Für eine Mezzo-Sopran- oder Baritonſtimme. Mit Clavierbegleitung. 20 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

B. Widmann, Kinderlieder von Dr. A. Schmitt mit Clavierbegleitung herausgegeben. 2 Hefte à 15 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

F. Brauer, Leichte u. angenehme Uebungsſtücke zu 4 Händen in ſtufenweiſer Folge für Anfänger. 3 Hefte à 6 Sgr. Leipzig, Merſeburger. 2. reſp. 3. Auflage.

Kriegsmann, Kleine religiöſe u. kirchliche Geſänge für vierſtimmigen Chor. Heft 1—3. à 5 Ngr. Leipzig, Stoll. à 14—18—18 S. 4°.

Körner, Mit Gott für König u. Vaterland. Sammlung auserleſener patriotiſcher Lieder für Preußens Heer u. Volk. Erfurt, Körner. 30 S. 6 Sgr.

C. IX. Glaſer, Pfarrer, Erzählungen aus dem Reiche Gottes. Zum Gebrauch beim Religionsunterrichte in Kirche, Schule u. Haus. Nach Luthers kl. Katechismus geordnet. 4. Aufl. von O. Glaubrecht. Frankfurt a. M. Heyder. 584 S. 1 Rthlr.

D. III. F. Hentschel, Sem. L. in Weissenfels, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- u Zifferrechnens verfaßt. 2. Theil. Brüche, Forts. der Regel de tri, Kettensatz, Vielsatz ꝛc. Leipzig, Merseburger. 268 S. 20 Sgr.

G. Hoesch, L. in Weslarn bei Soest, Methodischer Leitfaden zum Unterricht in den Elementen des Rechnens. Ein Handbuch für Volksschullehrer. 2. Ausg. Hamm, Grote. LIV, 136, 434, 23 u. 64 S.

Derselbe, Rechenbuch für Volksschulen. 1. Abth. Mündliches Rechnen. 1. Heft. Die Species in naturgemäßer Aufeinanderfolge. 120 S. 2. Heft. Die 4 Species a. in einfacher, b. in mehrfacher Verbindung mit einander. 124 S. 2. Abth. Schriftliches Rechnen. Die Elemente des Rechnens mit zusammengesetzten u. gebrochenen Zahlen. 1. Heft. Die 4 Species in naturgemäßer Aufeinanderfolge. 158 S. 2. Heft a. in einfacher, b. in mehrfacher Verbindung mit einander. 168 S. Hamm, Grote. 2. Aufl. à Heft 2 Sgr.

D. VI. F. Vormbaum, Dir. des ev. Sem. in Petershagen, Die bibl. Geschichte in der evang. Elementarschule. Ein Beitrag zur Führung eines christlichen Volksschulunterrichts. Gutersloh, Bertelmann. 135 S. 12½ Sgr.

Derselbe, Auserlesene biblische Historien für evang. Schulen. Gutersloh, Bertelmann. 224 S. 5½ Sgr.

Derselbe, Die achtzig Kirchenlieder der 3 preuß. Regulative vom 1—3. Oct. 1854; im Urtext. 48 S. 1 Sgr. Gutersloh, Bertelmann.

Köhnlein, Biblische Geschichte für das erste Jugendalter, nebst einem Anhang von Gebeten. Mit Vorwort von Seminardirector Jahn. Frankfurt a. M. Heyder. 80 S. 10 Sgr.

E. Budgetentwürfe für die eidgenössische polytechnische Schule u. Berichte über dieselbe.

Reglement für die eidgen. polyt. Schule.

Schriften der Universität Kiel aus dem Jahr 1854. Bd 1. Kiel, Mohr.

VI. Miscellen.

Bei der Hochachtung, welche die Revue für die um die moderne Philologie und um die Pflege der englischen Litteratur insbesondere so hochverdienten Herren Professor Herrig und Dr. Elze hegt, kann sie es nur bedauern, daß zwischen so bedeutenden Kräften, von deren gemeinsamen Streben nur Segen für die Wissenschaft zu erwarten wäre, ein Streit ausgebrochen ist, der die Linie des rein Sachlichen übersprungen zu haben scheint. Sie hat im Jahre 1846 das Archiv freudig begrüßt, und alle aus dem Kreise der Mitarbeiter derselben hervorgegangenen Leistungen auf dem Gebiete der neueren Sprachen willkommen geheißen. Sie hat das »Handbuch der englischen National-Litteratur« als ein von Sachkenntniß und didaktischem Geschick zeugendes Werk erkannt. Wir können unser Urtheil auch nach der Kritik des Herrn Dr. Elze nicht ändern, so hoch wir auch seine Gelehrsamkeit schätzen. Wir können nur sagen, daß Herr Dr. Elze das Gewicht und die Bedeutsamkeit seines eignen Urtheils unterschätzt, wenn er in seiner Kritik über wirklichen Mängeln die Vorzüge des Buches übersieht, und neben gerechten Anforderungen auch solche stellt, die das Buch als Schulbuch nicht zu erfüllen hat. Die Revue nimmt aber keinen Augenblick Anstand,

ihre Spalten dem Herrn Dr. Elze zu einer Entgegnung auf einen im Archiv enthaltenen Aufsatz des Herrn Prof. Herrig gegen ihn zu öffnen. Sie erkennt es als Pflicht an, dem Angegriffenen eine Gelegenheit der Rechtfertigung zu bieten.

Stettin, den 11. Juni 1855.

Entgegnung auf Herrn Prof. Dr. Herrig's „Wort über die Elze'schen Angriffe".

Einige tadelnde Recensionen in der von mir herausgegebenen, seit Neujahr 1855 eingegangenen Zeitschrift Atlantis haben Hrn. Prof. Dr. Herrig Veranlassung gegeben, mich in seinem Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen Bd. 16, Heft 4, S. 464 unter der Ueberschrift: »Ein Wort über die Elze'schen Angriffe« auf eine höchst unwürdige Weise persönlich anzugreifen. Damit die Sache nicht den Anschein gewinnen möge, als ob derjenige, welcher am lautesten schreit, auch Recht habe, so halte ich es für meine Pflicht, einige thatsächliche Berichtigungen und Erläuterungen zu geben, die daraus sich ergebenden Folgerungen und Urtheile jedoch lediglich den Lesern zu überlassen.

1. Herr Prof. Dr. Herrig macht keinen Unterschied zwischen der von mir selbst geschriebenen und unterzeichneten Recension seiner beiden Handbücher und den übrigen Besprechungen (von Elwell's **British Lyre**, **Brockerhoff's Childe Harold** u. s. w.), für welche ich nur die redactionelle Verantwortlichkeit trage.

2. Herr Prof. Dr. Herrig sagt, ich hätte ihm »meine rücksichtsvolle Aufmerksamkeit erst geschenkt«, nachdem er die **British Lyre** seines Freundes Elwell beim Publikum eingeführt habe. Das ist nicht wahr, indem die Besprechung des Elwell'schen Buches **Atlantis II**, 504 (im Monat September) steht, Herrn Prof. Dr. Herrig's Aufgaben zum Uebersetzen aber schon **Atlantis II**, 176 (im Monat März) tadelnd beurtheilt worden sind. Zufällig kann ich beweisen, daß mir die **British Lyre** erst am 31. Juli 1854 zugekommen ist.

3. Die Nachricht von dem »erschrecklichen Schiffbruche« meines Liederschatzes kann Herr Prof. Dr. Herrig unmöglich aus guter Quelle haben. Meine Herren Verleger werden ihm jederzeit mit Vergnügen das Gegentheil beweisen. Daß mein Liederschatz von dem Elwell'schen in »jeder Beziehung weit übertroffen« sei, ist eine sehr wohlfeile Behauptung, so lange sie nicht mit Gründen bewiesen wird.

4. Herr Prof. Dr. Herrig sagt, er habe vor einem Jahre bemerkt und ausgesprochen, »daß die Elze'sche Zeitschrift die gehegten Erwartungen durchaus nicht erfüllt, und daß der Herausgeber nicht verstanden habe, etwas Rechtes und Gediegenes daraus zu machen«. Wenige Zeilen vorher aber erklärt Herr Prof. Dr. Herrig, daß ihm »das Dessauer Blatt überhaupt nirgends zu Gesicht kommt«. Wie kann er es da beurtheilen? Wenn Herr Prof. Dr. Herrig mit dem Worte »Ausgesprochen« eine gedruckte Besprechung meiner Atlantis bezeichnen will, so muß ich gestehen, daß mir dieselbe bis diesen Augenblick nicht zu Gesichte gekommen ist. In Bd. **XIII**, **XIV**, **XV** und **XVI** des Archivs finde ich bei wiederholter Durchsicht Nichts dergleichen. Soll es sich auf eine briefliche oder mündliche Aussprache beziehen, so habe ich noch weniger eine Ahnung davon, da ich nie mit Herrn Prof. Dr. Herrig weder brieflich noch mündlich verkehrt habe.

5. Herr Prof. Dr. Herrig sagt, daß zweien seiner Verleger die Zeichen der Elze'schen gütigen Beachtung direct zugekommen seien, und erweckt durch diese Wendung den Verdacht, als seien (wohl gar von mir selbst) die gedachten Recensionen seinen Verlegern absichtlich und um sie zu ärgern, zugesandt worden. Das ist durchaus

unwahr. Der Verleger der beiden Handbücher und des Archivs (Herr Weſtermann in Braunſchweig) hat vielmehr regelmäßig ein Exemplar der Atlantis in Tauſch gegen ein Exemplar des Archivs erhalten, muß daſſelbe jedoch ebenſo regelmäßig für ſich behalten haben, da Herr Prof. Dr. Herrig verſichert, daß ihm das Deſſauer Blatt »überhaupt nirgends zu Geſicht kommt!« Uebrigens iſt es eine bekannte Sitte, daß die Beſprechungen neuer Werke den Verlegern derſelben in Ausſchnitten zugeſandt werden.

6. Herr Prof. Dr. Herrig geſteht ein, daß meine Beurtheilung ſeines Handbuches der Engliſchen National-Litteratur (warum erwähnt er nicht auch das Handbuch der Amerikaniſchen National-Litteratur?) manche Ausſtellungen enthält, die er als dankenswerth bezeichnen müßte, wenn ſie nicht theilweiſe durch ſeine unausgeſetzt ſtattfindenden eigenen »Corrigenda« (Herr Prof. Dr. Herrig meint offenbar Correcturen) bereits beſeitigt, theilweiſe mit ſachkundigen und wohlwollenden Schulmännern längſt und andauernd beſprochen und erwogen wären. Als ob ein Recenſent von handſchriftlichen Verbeſſerungen und mündlichen Beſprechungen Kunde haben könnte und ſich nicht vielmehr ausſchließlich an das gedruckt vorliegende Buch zu halten hätte. Ueberdieß müſſen Herrn Prof. Dr. Herrig's unausgeſetzt ſtattfindende »Corrigenda« ſehr jungen Urſprungs ſein, da ſich die von mir gerügten Fehler in allen vier Auflagen ſeines engliſchen Handbuches übereinſtimmend vorfinden. Was die ſchleunig vorbereitete fünfte Auflage anlangt, ſo enthalte ich mich darüber aller Aeußerungen.

7. Herr Prof. Dr. Herrig verſichert mich ſehr edelmüthig, er werde ſich niemals dazu erniedrigen, falls ich etwas Gutes producire, mein Verdienſt im Geringſten zu ſchmälern. Ich bemerke dazu, daß mein Liederſchatz und meine Atlantis, die er gegenwärtig ſo leidenſchaftlich tadelt, ihrer Zeit im Archive gelobt worden ſind (Bd. X, S. 436 und Bd. XIV, S. 227); ebenſo auch meine Standard American Authors (Bd. XVI, S. 341). Iſt alſo Herr Prof. Dr. Herrig in dieſem Puncte nicht bereits in Widerſpruch mit ſich ſelbſt gerathen, oder hat er von mir erwartet, daß ich aus Dankbarkeit die Wahrheit verleugnen ſoll?

8. Was Herr Prof. Dr. Herrig endlich von einem Leipziger Briefe und einer von mir »ſeit einem halben Jahre« vorbereiteten engliſchen Litteraturgeſchichte andeutet, gehört in keiner Weiſe vor das Publicum. Ich habe jedoch derartige Enthüllungen durchaus nicht zu ſcheuen, wenn Herrn Prof. Dr. Herrig nach weitern Lorbeeren auf dieſem Felde gelüſtet.

Dieſe Bemerkungen glaubte ich, wie geſagt, dem Publicum ſchuldig zu ſein. In einen Streit mit Herrn Prof. Dr. Herrig laſſe ich mich nicht ein, und über die Motive, welche er mir unterſchiebt, wie über den Ton, den er anſtimmt, verliere ich kein Wort. Ich habe ſeine Schriften mit Gründen getadelt, er fällt meine Perſon mit Schmähungen und Verdächtigungen an. Möge jetzt das Publicum zwiſchen uns entſcheiden!

Deſſau, 11. März 1855. K. Elze.

Nachſchrift. Vorſtehende Entgegnung überſandte ich im Monat März an Herrn Prof. Dr. Herrig mit der Bitte, dieſelbe im nächſten Hefte des Archivs abdrucken zu laſſen, oder aber mir ſofort zurückzuſenden. Unterm 27. April ſchrieb ich nochmals an ihn und fügte die zweite Bitte hinzu, daß er mir eventuell ein paar Abzüge zukommen laſſen möge. Auf beide Briefe habe ich bis heute keine Antwort erhalten; nichts deſto weniger iſt meine Entgegnung im jüngſten Hefte des Archivs nicht abgedruckt worden. Die Beurtheilung dieſes Verfahrens überlaſſe ich den Leſern, und habe meine Entgegnung nunmehr der Pädagogiſchen Revue zur Veröffentlichung zugeſandt.

Deſſau, 3. Juni 1855. K. Elze.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 9. September 1855.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

K. Sachsen. [Ein Beitrag zur Geschichte des Realschulwesens in Sachsen.] Auf Veranstaltung des Ministeriums des Cultus und des öffentlichen Unterrichts ist folgende Schrift ausgegeben worden: »Ueber die Begründung der Realschulen zu Plauen und Zittau und ihre Verbindung mit den Gymnasien (48 S. 8.)« *. Dieselbe entwickelt zuerst die Ursachen, welche neben den Gymnasien die Errichtung von Realschulen zum Bedürfniß gemacht, indem, so wünschenswerth es sei, daß die künftigen höheren Berg- und Forstbeamten, die größeren Landwirthe, alle welche sich eine höhere technische Ausbildung erwerben wollen, die vollständige Gymnasialbildung sich aneigneten, weil ihre künftige Stellung einen höhern Grad allgemeiner wissenschaftlicher Bildung verlange, die Lehrer der höhern Fachschulen anerkennten, daß die von Gymnasien kommenden Schüler schneller und sicherer das Ziel erreichten, als die von den Realschulen abgehenden, auch thatsächlich noch immer künftige Kaufleute und Fabrikanten selbst bei durch eine Realschule gebotener Gelegenheit das Gymnasium bis zur Prima besuchten, dennoch immer eine beträchtliche Zahl solcher zurückbleibe, welche den vollständigen Gymnasialcursus nicht durchmachen können, aber eine höhere Bildung verlangen als die Volks- und Bürgerschule zu gewähren vermöge, für welche aber die mittleren Gymnasialclassen wenigstens extensiv nicht ausreichen. Nachdem nun der Vorgang anderer Länder, daß an solchen Orten, wo ein Gymnasium und eine Realschule neben einander nicht existiren können, zuerst an jenen Parallelstunden für Nichtstudirende eingeführt, dann, weil man dieß nicht ausreichend befunden, vollständige Realanstalten mit den Gymnasien verbunden wurden, dargestellt, auch auf die früher schon in Sachsen darauf hinzielenden Bestrebungen hingewiesen ist, wird durch ausführliche statistische Angaben der Beweis gegeben, daß einerseits die Gymnasien zu Plauen und Zittau stets von einer überwiegenden Zahl Nichtstudirender besucht worden, andererseits die dort bestandenen Gewerbschulen nur in den Realunterricht bietenden dritten Classen stärker, in den obern schwach benützt worden seien, und dadurch gezeigt, wie die Umgestaltung der letztern Anstalten zu wirklichen Realschulen und deren organische Verbindung mit den bestehenden Gymnasien sich als eine unabweisbare Nothwendigkeit aufgedrängt. Um nun Bedenken im Interesse der neuen Anstalten zu beseitigen, wird, nachdem der Plan für die Anstalt zu Plauen in der Kürze mitgetheilt ist (S. 19 und 20), erörtert, daß durch die Einführung einjähriger Curse (in den

* Auch durch den Buchhandel von B. G. Teubner in Leipzig zu beziehen.

obern Classen 2 Jahre, aber mit nur jährlichen Versetzungen) unter Beibehaltung der Dauer und der Stundenzahl für den Unterricht in den alten Sprachen die Gefahr, daß der Gymnasialbildung Eintrag geschehen werde, beseitigt sei, ausführlicher aber unter Vergleichung mit anderen Realanstalten dargelegt, daß der für die gemeinsamen Vorbereitungs- und die getrennten Realclassen angenommene Lehrplan die Erreichung des den Realschulen nothwendig zu steckenden Ziels, den Schülern eine ihrem künftigen Beruf und bürgerlichen Stellung entsprechende allgemeine Schulbildung zu geben, verbürgt erscheine, wobei namentlich die Nothwendigkeit des Lateins, wie überhaupt wissenschaftlicher Gründlichkeit für dieselben gebührende Berücksichtigung findet. Als Resultat erscheint (S. 29): »daß, wo locale Verhältnisse sie empfehlen, man unbedenklich eine Vereinigung von Gymnasium und Realschule, wie die besprochene, eintreten lassen dürfe, so wenig behauptet werden soll, daß sie als das Normale zu betrachten sei«. Die bereits angegebene Feststellung des allgemeinen Zweckes der Realschule gibt weiter die Veranlassung zur Entwicklung, welche Bedeutung dieselbe für das Leben und für den Staat habe, und wie der letztere von seinen künftigen praktischen und technischen Beamten die Erwerbung der allgemeinen Bildung, wie sie jene Anstalt gebe, zu fordern berechtigt und verpflichtet sei, wie demnach die Aufstellung fester Bestimmungen für die Reifezeugnisse aller Realschulen für ihn eine Nothwendigkeit geworden, deren Erfüllung auf das Realschulwesen nur günstig zurückwirken könne und demselben in Sachsen eine bis jetzt ihm mangelnde Stellung im Staatsorganismus verleihe. Die Lehrziele werden im Anhang II mitgetheilt, in der Schrift selbst aber die bei ihrer Aufstellung leitenden Grundsätze, in denen man die weiseste Umsicht nicht verkennen kann, erörtert. Es haben dabei ebenso die Forderungen, welche an die Recipienden der Berg- und Forstakademie, der III. Classe der polytechnischen Schule, der Militärbildungsanstalt und der medicinisch-chirurgischen Akademie und an die Adspiranten des Postfachs gestellt werden (mitgetheilt im Anhang I), wie die an den bereits bestehenden Realschulen gemachten Erfahrungen und aus ihrer Einrichtung herzuleitenden Voraussetzungen, endlich auch die Einrichtungen in andern Ländern Berücksichtigung gefunden. Wenn die Anforderungen in Preußen höhere sind, so bemerkt die Schrift dagegen mit vollem Rechte, daß, je mäßiger die Forderungen seien, um so strenger auf deren Erfüllung gehalten werden könne, während, wer das Ziel zu hoch stecke, hinter demselben leicht zurückbleibe, daß man z. B. Fertigkeit im Sprechen der neuern Sprachen nicht allgemein verlangen dürfe, weil eine solche das Leben, nicht die Schule in ihren wenigen Unterrichtsstunden geben könne. Vollkommenen Beifall verdient auch die Bemerkung (S. 38), daß bei der Beurtheilung die allgemeine Befähigung und Reife hauptsächlich ins Auge zu fassen sei, aber auch denen, welche in einzelnen Fächern Vorzügliches leisten, während sie in andern nicht vollständig befriedigen, das Zeugniß der Reife ertheilt werden könne, wobei der künftige Beruf maßgebend sein müsse. Für den Zweck unserer Jahrbücher heben wir noch die letzten Sätze aus: »Zum Schluß mag noch der Wunsch ausgesprochen werden, welcher durch die Bemerkungen, mit denen wir diese Betrachtung begonnen, gewiß gerechtfertigt ist, daß nach dem Vorgange von Preußen der Realschule das Zeugniß der Reife für Obersecunda oder Prima eines Gymnasiums oder wenigstens das Gymnasialmaturitätszeugniß gleich gestellt werde. Durchgebildete Gymnasiasten können den Fachschulen in der That nur willkommen sein. Denn gesetzt auch, daß sie in einigen Fächern weniger leisten, als die Zöglinge der Realschule, so ist doch kaum zu bezweifeln, daß, was ihnen etwa an Wissen abgeht, durch den Grad geistiger Bildung und Reife ersetzt wird, den der Gymnasialunterricht unzweifelhaft gewährt.« (Jahrbb. f. Phil. u. Päd.)

Baden. Heidelberg. [Geſetze für die Schüler des Lyceums.] * 1. Jeder Schüler iſt ſämmtlichen Lehrern der Anſtalt Gehorſam und Achtung ſchuldig, und wird auch in ſeiner äußeren Haltung und in ſeinem Benehmen dieſe Achtung an den Tag legen. 2. Allen Anordnungen ſeiner Lehrer muß der Schüler nachzukommen ſuchen. Er wird daher a. alles zum Unterrichte Erforderliche ſich nicht nur anſchaffen, ſondern es auch da, wo es vom Lehrer angeordnet iſt, in die Schule mitbringen; b. er wird ſich bemühen, ſeine Aufgaben nach der Anweiſung des Lehrers in jeder Beziehung ſorgfältig auszuarbeiten; c. er wird während des Unterrichts aufmerkſam und ruhig ſein und ſich von allem Störenden oder durch den Lehrer Unterſagten enthalten; d. er wird keine andern Bücher oder Gegenſtände, die nicht zum Unterrichte gehören, mit in die Schule bringen. 3. Außer der Aufmerkſamkeit und Ruhe während des Unterrichts gehört zu den Pflichten des Schülers: Fleiß, Ordnungsliebe und Reinlichkeit in allen Dingen, Beſcheidenheit in ſeinem ganzen Benehmen und Wahrheitsliebe in ſeinen Ausſagen vor dem Director und den Lehrern. 4. Gegen ſeine Mitſchüler hat jeder die Pflicht freundlicher Verträglichkeit. Kein Schüler darf den andern in irgend einer Weiſe durch Wort oder That beleidigen oder kränken. 5. Wer ſich aber für beleidigt hält, darf ſich nicht ſelbſt Recht verſchaffen wollen, ſondern hat ſeine Klage vor den Lehrer oder Director zu bringen. 6. Kein Schüler wird ſeine Mitſchüler durch mißgünſtiges Ausplaudern außerhalb der Schule zu verkleinern ſuchen, während er in ſeinen Ausſagen dem Lehrer gegenüber Wahrheitsliebe als heilige Pflicht anſehen muß. 7. Die Schüler haben ſich zu rechter Zeit, nicht zu ſpät und nicht zu frühe, höchſtens 10 Minuten vor der zum Beginne des Unterrichts feſtgeſetzten Stunde, einzufinden. 8. Bei dem Eintreten in das Schulgebäude und in deſſen Gängen, ſo wie bei dem Herausgehen aus demſelben haben die Schüler jeden Lärm zu meiden und ſich anſtändig zu betragen. 9. Bei ihrem Eintritt in den Lehrſaal ſollen ſich die Schüler ſofort an ihre Plätze begeben und in Stille und Ordnung die Ankunft des Lehrers erwarten. Seinen Platz oder den Lehrſaal darf kein Schüler ohne Erlaubniß des Lehrers verlaſſen. 10. Kein Schüler darf an dem Schulgebäude, in deſſen Gängen oder den Lehrſälen und den darin befindlichen Geräthſchaften, oder auch am Eigenthum ſeiner Mitſchäler etwas verunreinigen oder beſchädigen. 11. Für jede Beſchädigung iſt der Urheber verantwortlich. Iſt derſelbe nicht zu ermitteln, ſo haftet die ganze Claſſe für den Schaden. 12. Kein Schüler darf den Schulunterricht verſäumen. Wer aus ſtatthaften Gründen veranlaßt iſt, eine Unterrichtsſtunde nicht zu beſuchen, hat ſich dafür bei dem betreffenden Lehrer Erlaubniß zu erbitten. Wer aber einen halben Tag oder länger den Unterricht auszuſetzen genöthigt iſt, hat außerdem die Genehmigung des Directors nachzuſuchen. Nach unvorgeſehenem Schulverſäumniſſe hat der wieder eintretende Schüler bei allen Lehrern, deren Unterricht er verſäumt hat, ſich durch ein von den Eltern oder dem Fürſorger eigenhändig geſchriebenes (nicht bloß unterſchriebenes) Zeugniß zu rechtfertigen. Bei länger andauernder Krankheit eines Schülers iſt der Director zeitig in Kenntniß zu ſetzen. 13. Insbeſondere iſt es den Schülern unterſagt, vor dem Beginne der Ferien ſich zu entfernen, von den Prüfungen wegzubleiben, oder erſt nach dem Anfange der Lectionen aus den Ferien zurückzukommen. 14. Jeder Schüler, der nicht bei ſeinen Eltern wohnt, muß einen geeigneten Fürſorger haben, der die Pflicht übernimmt, über den häuslichen Fleiß und das ſittliche Betragen des Schülers zu wachen. 15. Alle Schüler ſollen dem öffentlichen Gottes-

* Dieſe Geſetze wurden durch einen Erlaß des großherzoglichen Oberſtudienraths in Karlsruhe genehmigt.

dienſte an jedem Sonn- und Feiertage des Vormittags nach der vorgeſchriebenen Ordnung in Stille und Andacht beiwohnen. Jede Verſäumniß des Kirchenbeſuchs iſt durch ein ſchriftliches Zeugniß der Eltern oder Fürſorger zu entſchuldigen. 16. Ueberall, wo die Schüler außerhalb der Schule öffentlich erſcheinen, ſollen ſie ſich anſtändig und geſittet betragen und Jedermann mit Beſcheidenheit und Achtung in gebührender Weiſe begegnen. 17. Kein Schüler, der nicht bei ſeinen Eltern wohnt, darf in einem Wirthshauſe wohnen, oder ſeine Koſt an einer Wirthstafel nehmen. Von jedem Wechſel der Wohnung oder des Fürſorgers iſt dem Director Anzeige zu machen und deſſen Genehmigung einzuholen. 18. Das Baden im freien Neckar iſt den Schülern nur innerhalb des von der Polizei zum Baden abgeſteckten Platzes erlaubt, und nicht vor der von dieſer Behörde beſtimmten Zeit, ſo wie auch nur unter Beachtung der Sittlichkeit und des Anſtandes. 19. Der Gebrauch des Schießpulvers mit oder ohne Schießgewehre ohne die gehörige Beaufſichtigung iſt den Schülern verboten. 20. Kein Schüler ſoll ſich frühzeitig das Tabakrauchen angewöhnen, das der Geſundheit in jugendlichem Alter meiſt ſchädlich iſt, und es iſt Jedem verboten, mit einer Tabakspfeife oder Cigarre ſich an Fenſtern oder ſonſt öffentlich zu zeigen. 21. Aller Beſuch der Wein-, Bier- und Kaffeehäuſer in der Stadt und ihrer Umgebung iſt ſämmtlichen Schülern — ſelbſt während der Ferien — unterſagt, außer in Geſellſchaft ihrer Eltern oder ihrer Angehörigen. Nur den Schülern der oberſten beiden Jahrescurſe — der Sexta — iſt es geſtattet, nach den von der Direction und Lehrerconferenz getroffenen Beſtimmungen ein anſtändiges Wirthshaus in der Stadt zu beſuchen. 22. Es iſt den Schülern durchaus verboten, auch in Privathäuſern des Trinkens oder Spielens wegen oder zum Zwecke von Fechtübungen Zuſammenkünfte zu halten oder dergleichen Zuſammenkünften beizuwohnen. 23. Es iſt den Schülern nicht geſtattet, an andern als an den für die Schüler ſelbſt angeordneten Turnübungen Theil zu nehmen. 24. Nur in geſchloſſenen Geſellſchaften, ſowohl in als außerhalb der Stadt, iſt den Schülern zu tanzen geſtattet. 25. Es iſt den Schülern unterſagt, ſich durch eigene Kleidertracht auszuzeichnen und an irgend einer Geſellſchaft, die den Charakter einer geheimen trägt, welchen Namen und Zweck ſie auch haben mag, Antheil zu nehmen.

Oeſterreich. [Die neuen Verordnungen über definitive Organiſation der Gymnaſien.] 1. Verordnung des Miniſteriums für Cultus und Unterricht, wirkſam für alle Kronländer, vom 16. December 1854. Seine k. k. a. Majeſtät haben mit allerhöchſtem Handſchreiben vom 9. December 1854 die in Folge allerhöchſten Auftrags dargeſtellten Erfahrungen hinſichtlich der Erfolge der proviſoriſchen Organiſation der Gymnaſien zur Kenntniß zu nehmen und die Vereinigung der ehedem beſtandenen philoſophiſchen Jahrgänge mit den Gymnaſien und demnach die Beibehaltung der achtjährigen Gymnaſien mit der an denſelben gegenwärtig eingeführten Lehrmethode und mit den derzeit beſtehenden Einrichtungen überhaupt allergnädigſt zu genehmigen geruht, inſofern Abweichungen nicht durch die nachſtehenden allerhöchſten Anordnungen hinſichtlich einzelner Puncte begründet werden. 1. Der Ausbildung der Schüler in der lateiniſchen Sprache iſt beſondere Sorgfalt zuzuwenden, die philoſophiſche Propädeutik iſt mit größerer Ausführlichkeit zu behandeln, als es bis jetzt der Fall iſt und dieſelbe hat ſodann auch einen Gegenſtand der Maturitätsprüfung zu bilden. 2. In Bezug auf die Unterrichtsſprache hat als oberſter Grundſatz zu gelten, daß der Unterricht immer und überall in der Sprache zu ertheilen iſt, durch welche die Bildung der Schüler am beſten gefördert werden kann, demnach iſt ſich unter allen Umſtänden einer Sprache zu bedienen, die den Schülern ſo bekannt und geläufig iſt, daß ſie den Unterricht mittelſt derſelben mit ganzem Erfolge empfangen

können: auch da, wo in Folge dessen die deutsche Sprache nicht ausschließliche Unterrichtssprache sein kann, ist der Unterricht in allen Gymnasien mit Ausnahme der lombardisch-venetianischen, in dem Maße, als es gründlicher Bildung dienlich ist, und daher jedenfalls in den höheren Classen vorherrschend, in deutscher Sprache zu ertheilen, welche ohnehin an allen, auch den lombardisch-venetianischen Gymnasien obligater Gegenstand sein muß. Insoweit es mit diesen Grundsätzen vereinbar ist, können jedoch auch andere Landessprachen als Unterrichtssprache gebraucht werden. Demgemäß sind die jeweilig geeigneten Bestimmungen hinsichtlich der einzelnen Gymnasien von dem Minister für Cultus und Unterricht zu treffen. 3. Zum Behufe der Erlangung zweckmäßiger Lehrbücher, insoferne es an solchen für einzelne Gegenstände oder Classen noch mangelt, hat der Minister f. C. u. U. Programme ausarbeiten zu lassen, welche so zu verfassen sind, daß darin die Zwecke, der Charakter des Unterrichts und die Ordnung desselben festgestellt erscheinen. Neue Lehrbücher sind der Genehmigung des Unterrichtsministeriums zu unterziehen und unter den von demselben genehmigten Lehrbüchern ist den Lehrern die Wahl für ihren Gebrauch, jedoch nur in der Art zu überlassen, daß ein Wechsel des Lehrbuches im Laufe eines Lehrcurses des bezüglichen Gegenstandes nicht stattfinden darf. 4. Im Jahre 1858, wo der bestehende Gymnasialplan in den deutsch-slavischen Kronländern und beziehungsweise auch im Königreiche Ungern während eines achtjährigen Curses zur vollständigen Durchführung gekommen sein wird, ist aus vertrauenswürdigen und bewährten Fachmännern verschiedener Kronländer, so wie aus einigen Facultätsprofessoren eine Commission zu bilden, welche die Wirkung der jetzigen Gymnasialeinrichtung zu prüfen und ihre Anträge über etwaige Verbesserungen zu erstatten haben wird. Nach dieser Bestimmung ist bei der fortschreitenden Einrichtung und Leitung des Gymnasialunterrichts im ganzen Reiche vorzugehn und sind die hierzu erforderlichen Anträge nunmehr auf dieser Grundlage zu erstatten.

II. Circular des Ministeriums vom 28. December 1854. Die theilweise unzulänglichen Leistungen der Gymnasien im Latein, im Vergleich zu den befriedigenden Unterrichtsergebnissen in den anderen Gegenständen, haben zu öfteren Malen das Ministerium veranlaßt, die Lehrkörper auf die Maßregeln aufmerksam zu machen, durch deren gewissenhafte Anwendung den beklagten Mängeln abgeholfen werden soll. Hierher gehören insbesondere die Weisungen, welche mit dem hierortigen Erlasse vom 11. März 1854 mitgetheilt worden sind. Es ist daher nicht zu zweifeln, daß darnach die Directoren und die betreffenden Lehrer ihre didaktische Praxis gehörig vervollkommnen und in Kurzem, sobald auch die Folgen der Versäumnisse früherer Zeiten sich nicht mehr bemerkbar machen werden, dahin gelangen, ihrer Lehraufgabe den vollständigen Erfolg nach den maßgebenden Bestimmungen des Organisationsentwurfes zu sichern. Wenn nun auch kein Grund vorhanden ist und es auch bedenklich wäre, in dieser Beziehung eine Aenderung vorzunehmen, welche das Lehrsystem in seiner Gliederung alteriren könnte, so erscheint es doch nicht als überflüssig und ist der allerhöchsten Bestimmung entsprechend, nichts unberücksichtigt zu lassen, was dazu beitragen kann, den bezeichneten Zweck zu fördern, ohne zugleich durch eine Vermehrung der Lehrstunden im Ganzen die Gefahr der Ueberbürdung der Schüler nahe zu bringen, oder durch wesentliche Beeinträchtigung eines anderen Gegenstandes die Stellung des letzteren in Frage zu stellen. Den angedeuteten Rücksichten dürfte es daher genügen, wenn am Untergymnasium, wie es bei der Naturgeschichte der Fall ist, auch die Physik, bei welcher es sich ohnehin nur um die anschauliche Darlegung des wichtigsten, der Fassungskraft der Schüler sich anschließenden Lehrstoffes handelt, auf zwei Lehrstunden in der Woche beschränkt, und die hierdurch gewonnene eine Lehrstunde in der dritten

und vierten Classe dem Latein zugelegt würde. Denn so viel aus den bisherigen Ergebnissen des Unterrichts entnommen wurde, scheint ein Uebelstand hauptsächlich darin zu liegen, daß das Lehrziel, welches vom Organisationsentwurfe dem Untergymnasium vorgesteckt ist, nicht vollkommen erreicht werde, indem geklagt wird, daß häufig den Schülern des Obergymnasiums zu der Gründlichkeit und Fertigkeit im selbstthätigen Lesen eines Classikers die gehörige grammatische Vorbildung abgehe und sie daher nicht dahin gebracht werden können, einen für die Classicität des lateinischen Ausdrucks entwickelten Sinn zu zeigen. Ein anderes Bedürfniß, welches sich in der Verbesserung des allgemeinen Lehrplans den bisherigen Erfahrungen zufolge herausgestellt hat, gehört der philosophischen Propädeutik an, für welchen Gegenstand eine Vermehrung der Lehrstunden daher als nothwendig erscheint. Die Gliederung des allgemeinen Lehrplans gestattet nicht, diesen Gegenstand theilweise schon in der siebenten Classe zu berücksichtigen; denn abgesehen davon, daß es bedenklich wäre, zu Gunsten desselben irgend einen andern Gegenstand in seiner keineswegs bedeutenden Stundenzahl zu verkürzen, steht hauptsächlich der Umstand im Wege, daß es nicht anginge, die Anzahl der Lehrfächer noch mit einem neuen (neunten) Gegenstande zu vermehren. Hingegen wäre es nicht unangemessen und dürfte für das betreffende Unterrichtsfach auslangen, der philosophischen Propädeutik in der achten Classe vier Stunden zu widmen. Der einzige Gegenstand, auf dessen Kosten diese Aenderung vorzunehmen wäre, könnte das Griechische sein. Es entsteht nur die Frage, ob der Bildungszweck, welcher mit dem griechischen Unterrichte verbunden ist, durch die Herabsetzung der diesem Gegenstande zugewiesenen Lehrstunden von sechs auf vier in der achten Classe nicht erheblich gefährdet würde, oder ob dem Griechischen nur eine Lehrstunde abgenommen und nebst einer zweiten (Mehr-) Stunde der philosophischen Propädeutik zugewiesen werden sollte. Im ersteren Falle bliebe die vom O.-E. festgesetzte Gesammtzahl der Lehrstunden unverändert; im letzteren Falle würde sie (mit Einschluß der zweiten Landessprache) 27 statt 26 in der Woche betragen. Es ist mir daran gelegen, über diese beabsichtigten Modificationen innerhalb der bezeichneten Grenzen ein wohlerwogenes, für die Bedürfnisse und thatsächlichen Zustände der Gymnasien berechnetes Urtheil von Fachmännern zu erlangen, um der erwähnten allerhöchsten Anordnung gemäß die geeigneten Maßnahmen zu treffen.

III. Verordnung des Ministeriums, wodurch die Sprachverhältnisse an den Gymnasien in Ungarn, Siebenbürgen und der serbischen Woiwodschaft mit dem Temescher Banat geregelt werden, vom 1. Januar 1855. Auf Grundlage der mit der Verordnung vom 16. December 1854 kundgemachten allerhöchsten Bestimmungen wird in Betreff der Sprachverhältnisse an den Gymnasien der bezeichneten Kronländer Nachstehendes verordnet: § 1. Die deutsche Sprache ist an allen Gymnasien als unbedingt obligater Lehrgegenstand in allen Classen zu behandeln. § 2. Auch da, wo die deutsche Sprache nicht die Muttersprache der Schüler ist, sind, sobald die Schüler sie insoweit erlernt haben, daß sie sie ohne Schwierigkeit verstehen, wenigstens einige Gegenstände deutsch und auf Grundlage deutscher Lehrbücher zu lehren. Die hierzu erforderliche Kenntniß der deutschen Sprache muß den Schülern auch in Orten, wo dieser Unterricht bisher ganz vernachlässigt wurde, in Zukunft jedenfalls im Untergymnasium beigebracht werden, so daß unter allen Umständen in der ersten Classe des Obergymnasiums einige Gegenstände deutsch gelehrt werden, deren Zahl von Jahr zu Jahr so zu vermehren ist, daß die deutsche Sprache in den obersten Classen die vorherrschende Unterrichtssprache sei, und den Schülern auch in ihrer Anwendung auf schwierige Gegenstände vollkommen geläufig werde. Es ist jedoch wünschenswerth, daß mit dem Gebrauche der deutschen

Sprache beim Unterrichte schon im Untergymnasium begonnen werde, was schon jetzt keinem Anstande unterliegen kann, wo die Schüler in der Hauptschule bereits einigen Unterricht im Deutschen erhalten, oder wo sie Gelegenheit haben, sich diese Sprache als Umgangssprache anzueignen. § 3. Nebst der deutschen Sprache ist da, wo eine andere Sprache Muttersprache der großen Mehrzahl der Schüler ist, auch diese und ihre Litteratur als unbedingt obligater Lehrgegenstand durch alle Classen des Gymnasiums für alle Schüler zu behandeln. § 4. Für diese Sprache und die deutsche Sprache zusammengenommen sind fünf Stunden wöchentlich zu verwenden, bei deren Vertheilung einerseits auf die zu einer gründlichen Erlernung beider Sprachen erforderliche Uebung, andererseits auf den Grad der Reichhaltigkeit an bildendem Inhalte der Litteratur Rücksicht zu nehmen ist. § 5. Die Muttersprache der überwiegenden Mehrzahl der Schüler ist als Unterrichtssprache jedenfalls so lange anzuwenden, als nur durch sie ein gründliches Verständniß vermittelt werden kann; sie kann aber auch noch weiterhin bei dem Unterrichte angewendet werden, insoweit es mit der sub 2 ertheilten Vorschrift vereinbar ist. § 6. Mehr als zwei lebende Sprachen können niemals an einem Gymnasium als Unterrichtssprachen gebraucht werden. Eine dritte lebende Sprache darf für Schüler, welche darin noch keine Kenntniß besitzen, nicht früher als in der ersten Classe des Obergymnasiums als Lehrgegenstand eintreten. § 7. Die obligaten Sprachfächer (§§ 1 und 3) bilden auch einen unerläßlichen Gegenstand bei den Versetz- und den Maturitätsprüfungen und kein Schüler kann für reif erklärt werden, der nicht beider Sprachen bis zu dem Grade des grammatisch und syntaktisch richtigen Gebrauchs derselben in Schrift und Rede mächtig ist. § 8. Bei dem Sprachunterrichte ist überhaupt, insbesondere aber da, wo zwei lebende Sprachen obligater Lehrgegenstand sind, so viel als möglich eine vergleichende Methode anzuwenden und ist die Vergleichung dieser Sprachen nicht nur unter einander, sondern auch mit den classischen Sprachen durchzuführen, zu welchem Ende sobald als möglich entweder die lateinische oder griechische Sprache auf Grundlage einer deutschen Grammatik zu lehren ist. § 9. Die Bestimmung, in welcher Weise die voranstehenden Grundsätze an den einzelnen Gymnasien mit Rücksicht auf die thatsächlichen Verhältnisse zur Geltung zu bringen sind, bleibt dem Ministerium für Cultus und Unterricht vorbehalten. § 10. Keinem Gymnasium, welches den voranstehenden Grundsätzen gemäß sich nicht einrichtet oder in dieser Einrichtung nicht beharrt, kann der Charakter der Oeffentlichkeit und das Recht, staatsgültige Zeugnisse auszustellen, zugestanden oder belassen werden. § 11. In Zukunft kann kein Lehrer an einem Gymnasium angestellt werden, welcher nicht in gesetzlicher Weise die Befähigung erprobt hat, sich der an dem fraglichen Gymnasium eingeführten Unterrichtssprachen zu bedienen und welcher demnach nicht auch wenigstens eine für die von ihm gewählten Lehrfächer ausreichende Kenntniß der deutschen Sprache und Litteratur besitzt.

IV. Erlaß und Verordnung des Ministeriums, die Schulferien der Gymnasien betreffend, gültig für sämmtliche Kronländer mit Ausnahme des lombardisch-venetianischen Königreichs und der Militärgrenze, vom 15. December 1854. Seine k. k. a. Majestät haben mit allerhöchster Entschließung vom 6. December 1854 allergnädigst zu genehmigen geruht, daß in Betreff der Schulferien an den Gymnasien nachstehende Bestimmungen festgesetzt werden: § 1. Im Laufe des Schuljahrs sind außer den Sonn- und Festtagen vom Unterrichte frei folgende Tage: a. zu Weihnachten der 24. December; b. im Fasching der letzte Montag und Dienstag; wo jedoch mit dieser Ferialzeit das erste Semester (§ 4) geschlossen wird, ist derselben auch der Aschermittwoch und der darauf folgende Donnerstag beizugeben; c. zu Ostern vom Mittwoch vor

bis einschließlich zum Dienstag nach dem Osterſonntage; d. wöchentlich die N
mittage am Mittwoch und Samſtag oder ſtatt derſelben nach Umſtänden den
Donnerſtag; e. vier Tage im Laufe des Schuljahres, an welchen dem Direc
Gymnaſiums eingeräumt wird, bei außerordentlichen Anläßen Ferien zu gew
jedoch mit der Beſchränkung, daß dieſe Ferialtage ohne zureichenden Grund
gewährt werden und weder in eine ununterbrochene Folge fallen, noch dazu b
werden, die oben bezeichneten Feriengrenzen (a—d) zu erweitern. § 2. Die
oder Herbſtferien dauern zwei Monate. An jenen Gymnaſien Galiziens un
Bukowina jedoch, an welchen wegen der Geltung des doppelten kirchlichen Kal
mit Rückſicht auf die namhafte Frequenz von Schülern verſchiedenen Ritus ſi
größere Zahl von Feiertagen ergibt, verbleibt es bei der früheren ſechswöchen
Ferienduauer. Dieſe Beſtimmung findet auch auf ſolche Gymnaſien in Ungarn,
bürgen und der Woiwodſchaft Serbien mit dem Temeſcher Banate Anwendu
welchem der gleiche Grund dieſer Zeitbeſtimmung vorwaltet. § 3. In Betreff d
in welche die Hauptferien in den einzelnen Kronländern und an den Gymnaſien
bleiben die früheren geſetzlichen Anordnungen aufrecht, jedoch mit der Aenderu
an den Gymnaſien Galiziens und der Bukowina die Hauptferien in die
Juli und Auguſt verlegt werden. Demnach fängt in der Regel das Schulj
dem 1. October an und ſchließt mit dem 31. Juli an den Gymnaſien von
öſterreich, Oberöſterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol (mit Ausnahme von Bo
Meran), Kärnthen, Krain, Croatien und Slavonien (mit Ausnahme von
Böhmen, Mähren, Schleſien, der Woiwodſchaft Serbien und dem Temeſcher
Ungarn und Siebenbürgen. Im Küſtenlande, in Dalmatien, dann in Fiume
und ſchließt das Schuljahr um einen Monat ſpäter und dauert daher vom 1. S
bis 31. Auguſt, — im Krakauer Verwaltungsgebiete, dann in Botzen und
um einen Monat früher und dauert daher vom 1. September bis 30. Juni.
Gymnaſien, an welchen die Dauer der Hauptferien ſechs Wochen beträgt,
Anfang des Schuljahrs und zwar im Lemberger Verwaltungsgebiete und in
wina auf den 1. September — an den im § 2 bezeichneten Kronländern
1. October — und der Schluß des Schuljahrs auf den 15. Juli, beziehungs
den 15. Auguſt. § 4. Das erſte Semeſter iſt derart abzuſchließen, daß ſei
nicht mehr als fünf Monate betrage; ſie kann aber kürzer ſein. Demnach
erſte Semeſter an den Gymnaſien, an welchen das Schuljahr mit dem
beginnt, mit den Faſchingsferien, welche in dieſem Falle fünf Tage dauer
— an welchen aber das Schuljahr am 1. (2.) November den Anfang nim
Regel mit den Oſterferien geſchloſſen. Gymnaſien, deren Hauptferien in
Juli und Auguſt fallen, ſchließen das erſte Semeſter gegen Ende Janua
das erſte und zweite Semeſter ſind mit Einſchluß eines Sonntags fünf W
legen. § 5. Es iſt keinem Gymnaſium geſtattet, einen durch die vorherg
ſtimmungen nicht genehmigten Feiertag eintreten zu laſſen und darf die v
Unterrichtszeit, mit Ausnahme der einzelnen dem Gottesdienſte vorſchri
widmenden halben oder ganzen Tage, weder im Beginne, noch im Laufe
des Schuljahres irgendwie abgekürzt werden. Daher iſt die Beſorgung
Schulgeſchäfte und namentlich die Abhaltung der Maturitäts-, Privatiſt
nahmeprüfungen, inſoweit ſie im Laufe des Schuljahrs nicht ohne
Beeinträchtigung der feſtgeſetzten Unterrichtszeit vorgenommen werden könn
in den Anfang und den Schluß der Ferienzeit zu verlegen. — Aus dem
Erlaſſe heben wir folgende Stelle hervor: Es iſt zu empfehlen, daß die

Schülern vor deren Abgange eine zweckdienliche Anleitung zu dem Behufe einer geistigen Beschäftigung während der großen Ferien an die Hand geben, ohne jedoch daran die Forderung von Leistungen in Form exacter Hausaufgaben, über welche die Schule Rechenschaft verlangt, zu knüpfen. Die Erfahrung aus dem Schulleben hat gelehrt, daß Ferienaufgaben, welche zu schriftlichen Pflichtarbeiten gemacht werden, und deren Revision und Correctur überdieß zu einer erheblichen und ihrer Wirkung nach kaum ausgiebigen Arbeit für die Lehrer erwachsen würde, die pädagogischen Zwecke eher benachtheiligen als fördern, während eine Schule, die es verstanden hat, Interesse für den Lehrstoff und Geneigtheit zur selbstthätigen Fortbildung in den Schülern zu erwecken, mit leitenden Andeutungen auslangt, um die Schüler dahin zu bringen, daß sie sich in dem Gelernten auch noch nachträglich mit Befriedigung umsehen, daran Versuche der Vorbereitung für die nächste Classenaufgabe knüpfen und auf diese Weise sich vor den Nachtheilen bewahren, welche sonst aus der gänzlichen Unterbrechung geistiger Beschäftigung während der Ferienmonate entstehen würden.

V. Eine Verordnung des Ministeriums vom 1. Januar 1855 schärft die rechte Führung und Benutzung der im O. E. § 115 vorgeschriebenen Normalienbücher (d. h. Sammlung der ergangenen Verordnungen) ein und macht die Ernennung, Beförderung, Versetzung und Bestätigung von Lehrern von der gewissenhaften Erfüllung der bezeichneten Anforderung abhängig.

— Zu wirklichen Schulräthen sind für den Kaiserstaat ernannt worden: Für Niederösterreich die provisorischen Schulräthe Dr. Carl Enk von der Burg und Dr. Mor. Becker, für Oesterreich ob der Enns der provis. Schulrath Adalbert Stifter, für Salzburg der prov. Schulrath Joh. Kurz mit Gestattung seiner gleichzeitigen Verwendung in Oesterreich ob der Enns, für Kärnthen der prov. Schulrath Sim. Rudmarsch, für Krain der prov. Schulrath Dr. Frz. Mocnik, für Steiermark der prov. Schulrath Frdr. Riegler mit Gestattung seiner gleichzeitigen Verwendung in Kärnthen und Krain, für Triest, das Küstenland und die Grafschaft Görz der prov. Schulrath Vinc. Koren mit Gestattung seiner gleichzeitigen Verwendung in Dalmatien, für Tirol der prov. Schulrath Dr. Joh. Köhler, für Böhmen die prov. Schulräthe Dr. Greg. Zeithammer, Joh. Marosch, Frz. Effenberger und der Bezirkshauptmann Dr. jur. Joh. Czermak, für Mähren der prov. Schulrath Dr. Jos. Denkstein, für Galizien die prov. Schulräthe Dr. Eus. Czerkawski und Ed. Linzbauer mit Gestattung ihrer gleichzeitigen Verwendung in der Bukowina; für das Krakauer Verwaltungsgebiet der prov. Schulrath in Schlesien, Andr. Wilhelm, mit Gestattung seiner gleichzeitigen Verwendung in Schlesien, und der Kreiscommissär Dr. jur. Andreas Macher, für Croatien und Slavonien der prov. Schulrath Dr. Ant. Jarz, für Ungarn die prov. Schulräthe Dr. theol. Abt. Jos. Kozacek, J. Paul Tomaschek, Dr. theol. Ign. Ryirak, Joh. Mikulas und Dr. phil. Michal Haas, dann die Gymnasialdirectoren Piaristenordenspriester Dr. theol. und phil. Joh. Greschner, und Benedictinerordenspriester Sev. Schmidt.

— Pesth, 4. April. [Die evangelischen Gymnasien.] Ein nicht unbedeutender Theil der Bevölkerung Ungarns und seiner ehemaligen Nebenländer bekennt sich zur protestantischen Religion, große Gemeinden, ja ausgedehnte Bezirke sind vorwiegend von Protestanten bewohnt, die dort compacte Gruppen bilden, während sie in andern Kronländern nur sporadisch zerstreut oder in großer Minderheit sind. Die geistigen Bedürfnisse Ungarns treten also in dieser Beziehung in den Vordergrund der Erwägung. Der Protestantismus hat mit der Durchführung der Reichseinheit, also mit der Beseitigung der Sonderstellung Ungarns, für Oesterreich erhöhte Bedeutung gewonnen. Die Maßregeln der Regierung haben, namentlich in den letzten Jahren,

unzweideutige Beweise gegeben, daß der Werth und die Wichtigkeit der Schulbil
in leitenden Kreisen hoch angeschlagen werde, und daß es dort weder an guum
noch an dem richtigen Verständniß fehle. Für die Interessen der katholischen
kerung Ungarns ist in dieser Beziehung Vieles, wenn auch nicht Ausreichendes gesch
um so mehr lassen die Zustände der evangelischen Gymnasien bei uns zu wü
übrig. Diese existiren nur auf Kosten der Gemeinden, und bis vor Kurzem
nur vier von ihnen, die von Oberschützen, Debreczin, Nagy-Körös und Hold
Vasarhely, das Recht der Oeffentlichkeit. Um so freudiger wird jeder Beweis
werden dürfen, daß die Regierung keineswegs gesonnen ist, die höhere Bildu
Millionen ihrer protestantischen Unterthanen dem Zufall preiszugeben. Ein
erfreulicher Beweis liegt so eben in dem Erlaß des Ministeriums für Cult
Unterricht vom 23. März d. J. vor, durch welchen das evangelische Gym
Augsburger Confession zu Oedenburg als ein öffentliches erklärt wird, un
Zeugnisse für staatsgültig erkannt werden. Den Bedürfnissen der zum Thei
habenden und aufstrebenden Bevölkerung der dortigen Umgegend ist damit
kennungswerther Weise Rechnung getragen. (A

Schweiz. Bern. [Aus dem Programm der Realschule
(Director Hugendubel), erwähnen wir eine Stiftung des Herrn F.
gewesenen Lehrers der Geographie und Naturgeschichte an der Anstalt. In sein
mente setzt er die »burgerliche Realschule in Bern« zum Erben seines Vermö
50,000 Frk. ein, mit der Bedingung, daß der jährliche Ertrag dieser Erbsc
verwendet werde:

1. Bei den öffentlichen Preisvertheilungen der Realschule Preise an
Realschüler auszutheilen, welche sich in der Naturgeschichte, Naturl
Geographie auszeichnen;
2. Jedes Jahr, oder wenn es die Direction zweckmäßiger finden sollte,
Jahre die ältern Zöglinge der Realschule unter der Anführung ihr
der Naturgeschichte oder sonstiger passender Aufsicht und Leitung ein
handenen Geldmitteln angemessene Reise machen zu lassen.

— — Ueber die Verwendung des Legats bestimmt das folgende Reglement
lung der Hauptpreise der Meyer'schen Stiftung (Prämien- und Reisefundus der

§ 1. Der Ueberschuß der Zinse des zu 50,000 Frk. capitalisirten Ve
des Herrn Friedrich Meyer sel. nach Abzug nämlich:

1. der Verwaltungskosten,
2. der Kosten der jährlichen Schülerreise,
3. der jährlichen Prämien für Naturlehre, Naturgeschichte und Geogra
4. der zur Deckung von allfälligen Capitalverlusten nothwendigen Su

wird verwendet zu Preisen für ausgetretene Realschüler, von welchen die
begründete Erwartung hegt, daß sie sich bestreben werden, zur Förderu
breitung der Naturwissenschaft nach Kräften mitzuwirken.

§ 2. Um auf einen Preis Anspruch zu haben, soll der Vorgeschlage

1. wenigstens zwei Jahre Schüler in den drei obersten Classen der Real
sein und sich die Zufriedenheit seiner Lehrer erworben haben,
2. das neunzehnte Altersjahr zurückgelegt haben,
3. nach dem Zeugniß öffentlicher Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer, d
er in den letzten Jahren genossen, oder durch befriedigende Lösung ei
oder andere naturwissenschaftliche Arbeiten, Fleiß und mehr als g
lagen bewiesen haben.

§ 3. Der Schuldirector gibt jedes Jahr, wenigstens eine Woche vor der Preisvertheilung, der Direction ein Verzeichniß derjenigen Schüler ein, welche

1. den zwei ersten der in § 2 angegebenen Bedingungen entsprechen,
2. später aus der Anstalt getreten sind, als der letzte, der einen der in diesem Regulativ bezeichneten Preise erhalten hat;
3. auf diesem Verzeichniß werden diejenigen bezeichnet, die nach ihrem Austritt, so weit es dem Director oder den Lehrern naturwissenschaftlicher Fächer an der Schule bekannt geworden, ihren Fleiß auf ein ernsteres Studium dieser Fächer verwendet haben.

§ 4. Die Direction entscheidet nach eingezogenen Erkundigungen und vorliegenden Zeugnissen:

1. ob einer oder mehrere Preise zu ertheilen seien,
2. wem sie zufallen sollen,
3. wie hoch ihr Betrag steigen solle,
4. ob die Ertheilung an die Erfüllung von Bedingungen gebunden und zu bestimmten Zwecken erfolgen, oder ob die Verwendung den Betreffenden überlassen sein solle.

§ 5. Der Betrag eines Preises soll nicht über die Summe von 1200 Frk. steigen, und im nämlichen Jahr sind nicht mehr als höchstens zwei Preise zu geben.

§ 6. Die Gelder, die wegen Mangels an geeigneten Aspiranten in der Casse zurückbleiben, können in folgenden Jahren verwendet werden. Sollte jedoch der zu diesem Zweck bestimmte Theil des Saldo einer Jahresrechnung die Summe von 2500 Frk. übersteigen, so sind 1500 Frk. zu capitalisiren.

Holland. [Statistisches.] Aus dem jüngsten Berichte über das niederländische Unterrichtswesen geht hervor, daß die Zahl der Studirenden Ende 1853 1396 betrug, gegen 1438 zu Ende 1852; Leyden zählte 643, Utrecht 489, Groningen 264, außerdem das Athenäum zu Amsterdam 143 und das zu Deventer 12 Studenten. Leyden nimmt durch die Zahl seiner Juristen, Utrecht durch die der Theologen und der Naturkundigen den ersten Platz ein; noch immer werden viele Collegien in lateinischer Sprache gehalten, allgemein noch die über römisches Recht, Staats- und Völkerrecht, und die Kliniken; in Groningen liest ein Professor auch die Metaphysik noch lateinisch, muß aber sehr oft die niederländische Sprache zur Verdeutlichung des Docirten zu Hülfe nehmen; allgemein ist die Klage der Professoren über die Abnahme der Kenntniß der lateinischen Sprache bei den Studirenden; trotz der auch sonst sehr oft mangelhaften Schulkenntnisse will die Regierung doch das abgeschaffte Abiturienten-Examen nicht wieder einführen, sondern die Ausbildung völlig frei lassen. — Die Zahl der gelehrten Schulen betrug Ende 1853: 40 sog. lateinische Schulen, darunter mehrere mit 1 Lehrer, 9 vorläufige und 18 definitive Gymnasien mit 1826 Schülern und 247 Docenten. Die Akademie zu Delft, auf welcher die ostindischen Beamten gebildet werden, zählte 154, die Land- und Seecadettenschule zu Breda 308, und das Instructionsbataillon zu Campen, auf welchem Unterofficiere für die ostindische Armee gebildet werden, 28 Officiere als Lehrer und 729 Unterofficiere und Gemeine als Lernende. Die Volksschulen bestanden aus 2469 öffentlichen, 234 privaten des ersten und 671 des zweiten Ranges; in Folge der religiösen Wirren nehmen die letzteren fortwährend zu; die öffentlichen Schulen wurden am 1. Januar 1853 von 392,161 und am 1. Juli 1853 von 321,850 Schülern besucht.

England. [Die Parlamentsdebatten über Schulreform.] In der Unterhaussitzung vom 16. März beantragt Sir J. Pakington eine Bill zur Hebung

des Volksunterrichts in England und Wales. Die Frage sei wichtig genug, um selbst mitten im Drang und Sturm des Krieges die vollste Aufmerksamkeit des Parlaments in Anspruch zu nehmen, und der höhere sittliche Ton, den die Casernenschulen in den Reihen der Armee hervorgebracht, zeuge am besten für den Vortheil eines allgemeineren Volksunterrichts. Gegenwärtig ist die Volkserziehung einem Ausschuß des Geheimraths überlassen, dessen Thätigkeit wenig Frucht trage, der mit den vom Parlament bewilligten Geldern schlecht wirthschafte, indem er wohlhabende Bezirke reichlicher bedenke als die armen. Die Folgen schildert er als höchst beklagenswerth. Man ahne kaum, welche tiefe Unwissenheit in den untern Gesellschaftsschichten herrsche, und daß mit Ausnahme Rußlands, Neapels und Spaniens kein europäischer Staat in dieser Beziehung ein so trauriges Schauspiel biete wie England. Eine Masse statistischer Angaben rechtfertige die düstere Färbung dieses Bildes. Das Heilmittel des Antragstellers besteht vorerst darin, daß er den Erziehungsausschuß zu einem besondern, im Parlament vertretenen und demselben verantwortlichen Departement erheben will, welches dem Unterrichtsministerium anderer Staaten analog wäre. Die Bill soll ferner einen permissiven Charakter haben. Jede Municipalität (Stadt) und jede Armenhausunion (auf dem Lande) hat das Recht, ein Erziehungscollegium einzusetzen, in welchem die Friedensrichter des Bezirks ex officio Sitz und Stimme haben; gewählt werden diese Behörden von den Steuerpflichtigen. Wenn die Majorität der letztern die Selbstbesteuerung der Gemeinde behufs der Errichtung von Freischulen beschließt, so bewilligt das Parlament einen verhältnißmäßigen Beitrag aus den consolidirten Fonds. Bestehenden Schulen steht die Verschmelzung mit den neuen Anstalten frei. Jede Freischule ist verpflichtet, die Kinder von Dissenters aufzunehmen, ohne ihnen einen besondern Cultus aufzudrängen; und überall ist der Religionsunterricht im Einklang mit dem Glaubensbekenntniß der Majorität des Bezirks. Herr Hadfield protestirt gegen diesen Gesetzentwurf, der die Minorität einer Zwangsbeisteuer unterwerfe. Lord Stanley unterstützt das Princip, von welchem der Antragsteller ausgeht, auf das wärmste. Das Princip des Gehenlassens habe sich überlebt, und in Sachen der Volkserziehung müsse der Staat endlich den ersten Anstoß geben. Rein weltliche Schulen hält er für unmöglich; den Religionsunterricht der Majorität anzupassen sei daher der beste Ausweg. Sir George Grey gibt dem Antrag, im Namen der Regierung, seinen herzlichsten Beifall, obgleich er in Bezug auf die Resultate nicht sanguinisch sein kann. Man dürfe nicht vergessen, wenn man England mit andern Staaten vergleiche, daß von einem Schulzwang hier nie und nimmer die Rede sein könne. Das Freiwilligkeitssystem habe viel geleistet, aber doch mit den Bedürfnissen des Volks nicht Schritt gehalten, und da es auch dem vorgeschlagenen Schulwesen zu Grunde liegen müsse, so dürfe man von dem letztern nicht allzu viel erwarten. Lord R. Cecil meint, der permissive Charakter der Bill ziehe ihr den Boden unter den Füßen weg, und in Bezug auf die religiöse Clausel sei das System ein verkapptes weltliches Schulwesen. Herr W. E. Fo drückt dem Antragsteller seine aufrichtigste Anerkennung aus für die freimüthige und tiefgehende Behandlung dieser Lebensfrage Englands; doch kann er nicht umhin zu bemerken, daß Lesen, Schreiben und Rechnen mit der Religion gar nichts zu schaffen hätten. Auch Herr Gibson billigt an dem Plan des Antragstellers Alles bis auf die Einführung der Majoritätsreligion als unumgänglichen Bestandtheil des Elementarunterrichts. An dieser Klippe werde die Maßregel scheitern. Es sei besser, sich auf den reinen Elementarunterricht zu beschränken, als alle erdenklichen Religionssorten auf Staatskosten lehren zu lassen. Herr Adderley vergleicht die Bill mit der, welche Lord John Russell früher vorgelegt und findet, daß sie ein wahres Meisterstück gegen

die ministerielle Arbeit sei. Was gegen den Religionsunterricht vorgebracht worden, bedürfe keiner Widerlegung, denn die bare weltliche Schule werde in England nimmer Wurzel schlagen. Lord Palmerston findet die Vergleichung unbillig, da die Details der Bill noch nicht vorliegen. Ohne Zweifel bilde die Religion eine Hauptschwierigkeit, aber hoffentlich werde man nicht vergessen, daß die verschiedensten Confessionen eine gemeinsame christliche Grundlage haben. Es gereicht ihm daher zur größten Freude, den Gesetzentwurf unterstützen zu können. Die erste Lesung wird demnach genehmigt.

— London, 18. März. Der Gesetzvorschlag Pakingtons über Verbesserung des Volksunterrichts mag aus den besten Absichten hervorgehen, aber er wird auf zwei große Schwierigkeiten stoßen: Freiwilligkeit, und religiöse Conflicte. Die Besoldungen der Lehrer sollen aus Gemeindeauflagen und in gewissen Fällen aus der Staatscasse bestritten werden; dabei bleibe es den Eltern frei, ob sie ihre Kinder in diese Schulen schicken wollen oder nicht. Der Unterricht selbst soll weder ganz religiös noch ganz laisch sein — der Leitung nach wurde er Lehrern desjenigen Glaubens anvertraut, dem die Mehrzahl der Bevölkerung angehört —, er soll erst Lehrgegenstände der allgemeinen Nothwendigkeit begreifen, ohne Ansehen des Cultus, und für den religiösen Unterricht das Bekenntniß der Mehrheit als Grundlage annehmen, dabei aber den Andersdenkenden überlassen, diesem Unterricht nicht beizuwohnen, sondern sich um Lehrer ihrer eigenen Doctrin zu sammeln. Das Bild der Unwissenheit und Entsittlichung, das der Redner von der Masse der Bevölkerung entwirft, ist schaudererregend, und entlockte dem Premier einige verschämte Verwahrungen, um der Ehre Albions und des Haufens out of doors willen, aber er fühlte wohl, wie wahr es ist, und er könnte auch sagen warum. Weder er noch der Minister des Innern haben sich der Einbringung der Bill widersetzt, das war nicht wohl thunlich; Grey indessen äußerte im voraus seine Zweifel hinsichtlich eines möglichen Erfolgs, und Lord Palmerston hielt sich für verpflichtet, seinem edlen Freunde Lord John Russell die nähere Prüfung und die Vergleichung dieser Bill mit seinem eigenen Plan vorzubehalten, Alles für nach Ostern — ou à la Trinité, wo dann der rückkehrende Vertreter der City und der auswärtigen Würde Englands zugleich auf seinen Wiener Lorbeeren auszuruhen, die fünfzig Colonieen zu verwalten und nebenbei die moralische Mündigmachung seines Vaterlandes zu bedenken haben wird. Der Grund gerade, der dieß neue Unterrichtsgesetz motivirt, die tiefe barbarische Verwahrlosung der Menge wird seiner Anwendung am hartnäckigsten widerstehen. Daß der Unterricht unentgeltlich * geboten wird, reicht nicht hin, so lange er nicht obligatorisch ist. Die Gesellschaft, die von dem Bürger Geld und Gut, Eigenthum und Leben, das letztere in zwei verschiedenen Richtungen, als Vertheidigung des Landes und seiner Ehre, oder als Sühne für Verletzung seiner Gesetze, zu erheischen befugt ist, hat nicht bloß ein Recht, sie hat die heilige Pflicht, den Bürgern die Mittel zu ihrer Unterweisung in den unentbehrlichsten Kenntnissen des Lebens, ihrem Geist die Wege zu seiner Entwicklung, und ihrem Herzen solche Lehren zu bieten, die ihm den Werth, die Nothwendigkeit, den Vorzug der Tugend über das Laster augenscheinlich darlegen. Aus gleichen Gründen aber, und als correlater Begriff, haben die Eltern, wie das Recht ihn zu verlangen, so die Pflicht, ihren

---

* So seltsam es scheint, so hat doch langjährige Erfahrung in Preußen überzeugt, daß der Schulzwang nicht genügt, um lebendige Theilnahme am Unterricht hervorzurufen. Es wird allgemein angenommen, daß nur in den allerdringendsten Fällen der Unterricht unentgeltlich sein darf. Wofür der Vater zahlt, nur dazu hält er seine Kinder an.

Kindern einen ſolchen Unterricht (ſei es in den öffentlichen Schulen oder privatim) aufzuerlegen, und es müſſen der Geſellſchaft die Ueberwachung und die Mittel zur Erzwingung dieſer Pflicht zu Gebote ſtehen. Pakington hat es nicht gewagt, die ganze Schlußfolge ſeiner Idee zu erfaſſen, er befürchtete offenbar das Widerſtreben eines nationalen Gefühls. Das iſt der erſte Stein des Anſtoßes. Der zweite, nicht minder bedeutende in einem Lande religiöſer Secten, Parteien, Reibungen und Leidenſchaften iſt die Begegnung der verſchiedenen Bekenntniſſe, ihre Vereinigung unter derſelben Fahne. Wer davon eine lebhafte Vorſtellung erlangen will, braucht nur nach Irland, auf den Zuſtand der National Schools und der königl. Gymnaſien (Queen's Colleges) zu blicken. Wo die Katholiken in Minderheit ſind, hat der Clerus die Schulen mit dem Interdict belegt, und die Eltern mit der ewigen Verdammniß bedroht, wenn ſie ihre Kinder ketzeriſchen Lehrern anvertrauten. Wo ſie in Mehrheit ſind, im Gegentheil haben die Prieſter ſich der Leitung des Unterrichts bemächtigt, und denſelben, ſeiner Beſtimmung zuwider, in einen einſeitig religiöſen, im katholiſchen Intereſſe, umgewandelt. Auch in England gibt es Proteſtanten und Katholiken, und die Minderheit der letzteren wird reichlich durch die Secten der Diſſenters ausgefüllt. Wie ſich, dieſen gegenüber, die anglicaniſche Kirche ſtellt, iſt aus der Geſchichte der Eliſabeth zu leſen.

— — In der Unterhausſitzung vom 23. März ſtellt Herr J. Moncreiff, der Lord-Advocat von Schottland (entſprechend dem Attorney-General in England und Irland), den Antrag, eine Bill zur Hebung des Volksunterrichts in Schottland einbringen zu dürfen. Abgeſehen von einigen Aenderungen im Detail, ſei es dieſelbe Bill, die voriges Jahr verworfen wurde, aber die günſtige Aufnahme, welche unlängſt Sir J. Pakingtons engliſche Unterrichtsbill gefunden, ermuthige ihn, ſeinen Verſuch zu erneuern. In England gehöre die Hälfte, in Schottland nur ein Drittheil der Bevölkerung der reſpectiven Staatskirche an. Wie Sir J. Pakington in England, wolle er in Schottland das Volksſchulweſen der ausſchließlichen Controle der Staatskirche entziehen, es dafür unter die Aufſicht von Committees der Grundbeſitzer in jedem Kirchſpiel ſtellen, den Glaubenseid der Schullehrer abſchaffen, aber keinesfalls den Schulen einen rein weltlichen Charakter geben, ſondern überall eine beſondere Stunde für den Religionsunterricht beſtimmen. Herr Stirling erkennt keine Analogie zwiſchen den Zuſtänden Englands und Schottlands an, und erſucht den Lord-Advocat, ſeine Bill auf die Städte zu beſchränken, ihm aber (der ſelbſt eine Erziehungsbill in petto hat) das Landſchulweſen zu überlaſſen. Herr Baxter (jüngſt als Nachfolger J. Hume's in Montroſe gewählt) hält ſeine Jungfernrede zu Gunſten der Bill. Nach einer längern Debatte, in der kein neues Argument für oder wider zum Vorſchein kommt, wird zur Einbringung der Bill die Ermächtigung gegeben, und dieſelbe zum erſten Mal geleſen.

— London, 24. März. Was die Volkserziehung in England iſt, das haben die Debatten von geſtern Abend über die Schulen in Schottland, und namentlich die von der vorigen Woche über die Elementarſchulen in England und Wales, am klarſten ans Tageslicht gebracht. Wenn die Engländer ſich rühmen, unter allen Nationen des Continents die beſten Anſtalten getroffen zu haben, um den Tag des Herrn am würdigſten zu feiern, ſo haben ſie doch von der andern Seite öffentlich zugeſtehen müſſen, daß ihre Anſtalten zur Volkserziehung die ſchlechteſten ſind, daß nirgends die Elementarſchulen ſo vernachläſſigt und die untern Volksclaſſen in ſolcher Unwiſſenheit auferzogen werden, als gerade in England. Nicht allein können die wenigſten leſen, ſchreiben und rechnen, ſondern Tauſende und abermals Tauſende ſind gänzlich unbekannt mit allen moraliſchen Begriffen von Tugend und Laſter, und kennen weder den Namen von Gott, von Chriſtus, noch was die Engländer am wenigſten verzeihen können.

von der Königin Victoria (?). Sir J. Pakington hat dieſes öffentlich ausgeſprochen, und hat mit der größten Naivetät ſein Erſtaunen darüber zu erkennen gegeben. Und er hat ferner zugeben müſſen, daß daran einzig und allein die Kirche Schuld iſt, oder vielmehr die Hunderte von religiöſen Secten, jede mit einer beſondern »Denomination« und einem beſondern Katechismus, die ſich gegenſeitig mit dem Religionsunterricht den Schulunterricht ſtreitig machen. Jede »Denomination« nämlich will ihre eigene Schule haben, um die ihr angehörigen Kinder mit allen theologiſchen Subtilitäten bekannt zu machen, wodurch ſie ſich von den Kindern einer andern Denomination unterſcheiden. Und man geht in dieſem Secteneifer ſo weit, daß die bloße Befürchtung, die Kinder der einen Secte möchten den Katechismus einer andern Secte leſen, hinreichend war, um dem Leſenlernen ſelbſt die größten Hinderniſſe in den Weg zu legen. Zwar iſt von vielen Seiten die Frage in Anregung gebracht worden: ob es nicht beſſer ſei, den religiöſen Unterricht gänzlich von dem weltlichen zu trennen. »Was hat«, ſagte man, »die Orthographie mit der Orthodoxie, was das Rechnen mit dem Glauben, und der Glaube mit dem Rechnen zu ſchaffen? Man lehre die Kinder vor allen Dingen Leſen und Schreiben, und überlaſſe es den Angehörigen der jedesmaligen Secte, ſich der betreffenden Kinder zu bemächtigen, die ihnen durch Geburt oder Ueberzeugung anheimfallen, um ihnen in den Nebenſtunden, außerhalb der Schulſtunden, den religiöſen Unterricht zu ertheilen.« Dieſes Syſtem iſt namentlich von Cobden und Bright ſchon früher in Vorſchlag gebracht und auf verſchiedenen Meetings weitläufig entwickelt worden. Das Syſtem der »Utilitarians« lief darauf hinaus, den Religionsunterricht auf diejenigen Grundwahrheiten des Chriſtenthums zu beſchränken, worin die Secten aller Denominations ſich einigen könnten. Aber das hieße ja die ganze Religion auf einige moraliſche Gemeinplätze reduciren, und ehe man ſich dieſer Gefahr ausſetzen wollte, zog man es vor, Volk und Schulen ſich ſelbſt zu überlaſſen. Im Jahr 1851 belief ſich die Bevölkerung von England auf ungefähr 18 Millionen Seelen. Die Anzahl der Kinder im Alter von 3 zu 15 Jahren betrug ungefähr 3 Millionen, von denen bloß 2 Millionen die Schule beſuchten *. In England und Wales zählt man 44,900 Schulen, von denen ungefähr 30,000 Privatſchulen ſind. Die übrigen, Kirch-, Pfarr- oder Nationalſchulen, ſind weit entfernt, eine feſte, von der Regierung oder der Municipalverwaltung geſicherte Exiſtenz zu haben. Die Hälfte derſelben hat als Schulraum irgend einen Winkel im Pfarrhaus und der Unterricht wird in der Küche oder im Stall gehalten. Um ſich einen Begriff von den Privat-Elementarſchulen zu machen, genügt es zu wiſſen, daß von 13,879 Lehrern oder Lehrerinnen, welche dieſelben im Jahr 1851 hielten, 708 ſich genöthigt ſahen, ihren Namen mit einem Kreuz zu unterzeichnen, und ſo deutlich zu erkennen gaben, daß ſie nicht ſchreiben konnten. Iſt es nach allem dem zu verwundern, daß unter den neulich in Suffolk angeworbenen militia-men kaum ein Drittheil im Stande war, ihren Namen zu ſchreiben, und daß im Hoſpital von Scutari immer einer genöthigt iſt, für jeden andere die gefühlvollen Briefe zu ſchreiben, die man in England ſo ſehr bewundert! Pakington beſtrebt ſich beſonders, in ſeinem Bericht den engen Zuſammenhang zwiſchen

---

* Doch iſt zu bemerken, daß nicht alle engliſchen Kinder, welche die Schule nicht beſuchen, darum ohne Unterricht aufwachſen. Viele ſehr anſtändige Familien der Mittelclaſſen ſchicken ihre Kinder nicht zur Schule, weil dieſe zu koſtſpielig iſt; aber in der Familie beſteht die Methode des gegenſeitigen Unterrichts: die Eltern haben die älteſten Kinder unterrichtet, und dieſe unterrichten die jüngern. Das geſchieht in der weniger bemittelten anſtändigen Bürgerclaſſe. Der engliſche Pöbel freilich iſt ein Pöbel par excellence.

Unwiſſenheit und Verbrechen nachzuweiſen, und die Ziffern, die er uns in dieſer Hinſicht gibt, beweiſen nur allzuſehr dieſe Wahrheit. Aber dieſe Unwiſſenheit beſchränkt ſich nicht allein auf religiöſe und moraliſche Wahrheiten, auf eine Unkenntniß im Leſen und Schreiben. Wir finden in Einem Jahr, in einem einzigen Gefängniß 1300 Perſonen, die auch nicht die geringſte Kenntniß von den Monaten im Jahre hatten, und denen ſo zu ſagen alle Zeiteintheilung fremd war. Das war für die Engländer, für welche Zeit Geld iſt, faſt ebenſo ſchlimm, als den Namen der Königin zu ignoriren, und es möchte ſie vielleicht geneigt gemacht haben, auf Pakingtons Antrag einzugehen und auf ein beſſeres Syſtem von Volkserziehung zu ſinnen. Aber Lord Palmerſton ſtand auf und bemerkte, daß ſein Freund Ruſſell nicht anweſend ſei, und daß ſein Freund Ruſſell ebenfalls einen Plan für Volkserziehung in petto habe, und daß er nichts ohne ſeinen Freund Ruſſell unternehmen könne.

— — In der Sitzung vom 2. Mai beantragt Sir J. Pakington die zweite Leſung ſeiner Volkserziehungsbill, wogegen Herr Henley (conſervatives Mitglied für Oxfordſhire) ein Amendement auf Verwerfung ſtellt. Erſtens leiſte das jetzige Schulſyſtem mehr als das vorgeſchlagene neue Syſtem könnte, welches außerdem eine zwangsweiſe Beſteuerung vorausſetzt; zweitens ſchließe das neue Syſtem praktiſch, wenn auch nicht nominell, den Religionsunterricht aus. Herr R. Phillimore unterſtützt das Amendement und bedauert, daß der conſervative Baronet einem Syſtem das Wort rede, welches die Staatskirche als Religionslehrerin abzuſetzen drohe, dem Volk aber keinen vorzugsweiſe religiöſen Unterricht, ſondern ein gewiß zum Skepticismus führendes Miſchmaſch biete. Nachdem noch einige Mitglieder für und wider geſprochen, wird die Debatte auf Herrn Adderley's Motion vertagt.

— London, 12. Juni. Geſtern eine abermalige erfolgloſe Debatte über das Unterrichtsgeſetz, das in dreifacher Form vorliegt. Wir haben es vor länger als einem Monat ſchon geſagt, und die Times wiederholt es heute: die größte, die vielleicht unüberſteigliche Schwierigkeit liegt in dem feindlichen Gegenſatz der religiöſen Secten. Unter welcher Firma ſoll der öffentliche Unterricht ertheilt werden, damit ihr Name nicht alsbald ihre rückſtoßende Kraft auf alle andern übe? Unter den Nichtkatholiken allein ſind die Hälfte Diſſenters: ſollen ſie, wollen ſie ihre Kinder in Schulen ſenden, die unter dem Dogma der anglicaniſchen Kirche ſtehen? Wenn hier ein, wiewohl den Gewohnheiten und Gefühlen widerſtrebender, geſetzlicher Zwang nicht eintritt, wie ſoll irgend eine Verbeſſerung die erwünſchten Früchte tragen? Sir J. Pakington meint, ehe man zu Zwangsvorſchriften ſchreite, müſſe man die Zahl der Schulen vermehren und ihre Einrichtung verbeſſern, natürlich nach ſeinem Vorſchlage; das werde einer wirkſamen Aufmunterung zu einer eifrigeren Benutzung der Lehranſtalten gleichkommen. Später dann könne man den Unterricht obligatoriſch machen. Das indeſſen iſt augenſcheinlich nur ein Cirkelſchluß, wenn nicht gar ein Widerſpruch. Eine merkwürdige Thatſache, die auf die von uns mehrmals berührten eigenthümlichen Mängel des engliſchen Gerichtsverfahrens hinweiſt, hat der Redner beurkundet: die Zahl der unentdeckten Geſetzübertreter iſt in England ſo groß, daß aus den gerichtlichen Verurtheilungen durchaus kein ſtatiſtiſcher Maßſtab für die Würdigung der Volksſittlichkeit zu folgern iſt. Wobei er hinzufügte, daß ohne allen Zweifel, mit Ausnahme einiger kleinen Staaten, England in Beziehung auf Volksunterricht hinter allen Nationen der civiliſirten Welt zurückſteht.

— Die vertagte Debatte über Sir J. Pakingtons Volkserziehungsbill nahm Herr Adderley wieder auf, indem er vor Allem den Geſetzentwurf gegen den Vorwurf ſchützt, daß er die Religion als Nebenſache behandle, oder continentalen Muſtern

nachgeahmt sei. Das continentale Schulwesen habe auf die Sittlichkeit des Volkes keinen heilsamen Einfluß geübt, weil die Schulen durchgängig Staatsanstalten seien; nach dem Pakington'schen Plan aber würde die englische Volksschule durch eine Localsteuer vom Volke selbst erhalten. Unter den drei vorliegenden Bills erklärt er die Gibson'sche (rein weltlicher Unterricht) für verwerflich. Lord J. Russells und Sir J. Pakingtons Entwürfe scheinen ihm beinahe identisch, obgleich er letzterm den Vorzug gibt; gewiß aber könnte ein Sonderausschuß durch Benützung und Verschmelzung beider Entwürfe eine sehr praktische Bill abfassen. Herr Evelyn Denison ist dem System des Schulzwangs geneigt. Lord J. Manners bedauert, die Bill bekämpfen zu müssen. Sie scheint ihm unausführbar. Die große Masse werde sich gegen die Besteuerung sträuben, und von 100 Kindern in England blieben in der Regel 57 aus der Schule weg, aus keinem andern Grund, als wegen der Gleichgültigkeit der Eltern. Ferner würde die Maschinerie zur Gründung der Pakington'schen Schulen überall Religionsstreit und Verwirrung stiften, und von diesem Gesichtspunct möchte er beinahe die Manchester (Gibson'sche) Bill als die geradeste und einfachste vorziehen; hoffentlich aber werde das Haus mit einem kräftigen Schlage allen drei Bills den Garaus machen. Herr W. J. Fox will alle drei Gesetzentwürfe einem Sonderausschuß überwiesen sehen, da sie Vieles miteinander gemein hätten. Für die Gleichgültigkeit der Eltern wäre die Schulsteuer eine gute Cur; wenn die ärmern Classen einige Pence für den Unterricht ihrer Kinder bezahlten, würden sie sich dafür interessiren, daß das Geld nicht weggeworfen sei, und auf den Gedanken kommen, daß der Unterricht am Ende einigen praktischen Werth habe. Sir J. Pakington sucht darauf die (vor sechs Wochen gehaltene) Rede seines conservativen Freundes, des sehr ehrenwerthen Mitglieds für Oxfordshire (Herrn Henley), zu widerlegen. Derselbe war von dem Candide'schen Grundsatz ausgegangen, daß alles wohl bestellt sei, und daß man am besten thäte, die Dinge beim Alten zu lassen; in diesem Sinn habe er vor den handgreiflichsten Thatsachen die Augen geschlossen und alle von dem Antragsteller beigebrachten statistischen Zeugnisse einfach ignorirt. Es bleibe indessen unbestreitbar, daß England in Bezug auf den Volksunterricht tief unter fast allen Staaten der civilisirten Welt stehe, und wenn das Parlament diesen Zustand fortdauern lasse, so versäume es die erste und heiligste seiner Pflichten. Er vertheidigt das System der localen Selbstbesteuerung, und begreift nicht, wie man dem englischen Volk die Beleidigung ins Gesicht werfen könne, anzunehmen, daß dieselben Menschen, die Millionen Geldes auf den Krieg verwenden, vor der Ausgabe von einigen tausend Pfund Sterling für die Erziehung ihrer Kinder zurückschrecken werden. Für die Einführung des Schulzwangs sei die Zeit noch nicht gekommen, und wenn er der Kirche von England nicht ihr volles Supremat in der Schule vindicirt habe, so sei das geschehen, weil er nicht dazu beitragen wollte, ein System organisirter Heuchelei zu befestigen. Schließlich verwahrt er sich gegen die Voraussetzung, daß er als Nebenbuhler Lord J. Russells, dessen Bestrebungen für den Volksunterricht er das höchste Lob zollt, die Bill eingebracht habe. Er habe keinen andern Beweggrund, als den Wunsch, sein Vaterland von dem beklagenswerthen Schandfleck volklicher Unwissenheit reinigen zu helfen. Auf Herrn Ewart's Motion wird die Debatte bis kommenden Montag vertagt.

— Ueber das Erziehungswesen in Indien, so wie über die den dortigen Eingebornen zugesicherte Rechtsgleichheit mit den Engländern hinsichtlich der Anstellung im indischen Staatsdienst fand neulich im Oberhause eine Verhandlung statt. Lord Monteagle (der vormalige whiggische Schatzkanzler Spring Rice) lenkte die Aufmerksamkeit des Hauses auf zwei demselben vorgelegte, Indien betreffende wichtige

Actenstücke. »Das Parlament«, sprach er, »hat vor nicht langer Zeit eine das Regierungssystem in Indien neugestaltende Acte angenommen; aber die Erfahrung lehrt, daß die Vollziehung der Gesetze seitens der mit ihrer Verwaltung Betrauten oft von den Absichten ihrer Urheber abweicht. So enthielt z. B. die Acte von 1813 zur Erneuerung des Freibriefs der ostindischen Compagnie viele hochwichtige Bestimmungen, welche aber gleich darauf in der Praxis bei Seite gesetzt wurden. Jener Maßregel zufolge sollte jährlich eine bestimmte Summe auf Zwecke der Volkserziehung verwendet werden, aber die ostindische Compagnie verabsäumte das ganz und gar, und die Versäumniß ward erst viele Jahre hernach entdeckt. Hinwieder enthielt die Charter-Acte von 1833 eine Clausel, welche alle Unterscheidungen zwischen Caste, Farbe und Geburt abschaffte, und allen in Indien gebornen brittischen Unterthanen ein gleiches Recht auf alle Aemter einräumte. Diese Bestimmung ist ebenfalls nicht getreulich erfüllt worden. Dieselbe Acte schrieb einen besondern Modus vor, wie vermittelst der Schulerziehung in Haileybury in den indischen Civildienst junge Leute aufgenommen werden sollten, welche zwar von Directoren der Compagnie empfohlen waren, jedoch nur nachdem sie durch eine Concursprüfung ihre Befähigung bewiesen. Auch das wurde von der ostindischen Compagnie nicht beobachtet. Solche Beispiele zeigen wohl, wie wichtig es ist, daß das Parlament von Zeit zu Zeit untersuchen läßt, ob denn auch die Gesetze, welche es gegeben, von ihren Administratoren gewissenhaft gehandhabt werden, namentlich in einem fernen Lande, wo keine tägliche Controle der Regierung möglich ist. Nun, das erste der von mir angezogenen Papiere ist der auf die Acte von 1853 zur Umgestaltung der Regierung Indiens gegründete Erlaß vom 15. Juli 1854, der für ein allgemeines Volkserziehungssystem in Indien vorsorgen soll. Ein wichtigeres Document, oder das seinem Verfasser mehr Ehre macht, ist niemals zur Kenntniß des Parlaments gelangt, denn es läßt keine Seite der Erziehungsfrage in Indien unberührt und behandelt jeden Zweig derselben einsichtsvoll und befriedigend. Damit ist definitiv eine Frage erledigt, über welche man lange, da und dort, Zweifel gehegt, nämlich die Frage: ob die Erziehung des indischen Volks eine Aufgabe sei, mit der sich England befassen könne und solle, oder nicht. Ich theile darüber ganz die Meinung meines edeln Freundes Lord Glenelg, daß, wenn Englands Herrschaft über Indien durch die Erhaltung seines Volks in Unwissenheit und Herabwürdigung behauptet werden müßte, dann es am besten für beide Theile wäre, sie je eher je lieber aufzugeben. Die Frage ist aber nun ganz entschieden durch diesen Plan des frühern Präsidenten des Controlamtes, Sir Charles Wood, welcher die systematische Errichtung von Dorfschulen, Stadtschulen und Universitäten bezweckt. Viele Männer waren in die bezügliche Committee, welche zwei Jahre lang saß, mit der Ansicht eingetreten, die Regierungs- und Schulbehörden Indiens sollten als Werkzeuge zur Verbreitung des Christenthums unter den Eingebornen benützt werden; aber wohl alle sind aus der Committee mit der festen Ueberzeugung getreten, daß man die Verbreitung des Christenthums in unserem asiatischen Reiche der Thätigkeit der Missionarien, ganz unabhängig von der Regierung, überlassen muß. (Hört!) In Bezug auf dieses Document beantrage ich Vorlegung aller darauf bezüglichen Correspondenzen, damit wir sehen, wie der Plan des Sir Charles Wood in Indien aufgenommen worden ist. In dem andern fraglichen Actenstücke finde ich zwar ebenfalls viel zu loben, es enthält aber auch manches, womit ich nicht übereinstimmen kann. Bekanntlich, Mylords! wurde durch die indische Bill der vorletzten Session das System der Ernennung zum Civildienst durch die Directoren der ostindischen Compagnie abgeschafft und ein öffentliches Examen, zunächst über Zulassung in das Haileybury-Collegium, an deren Stelle gesetzt. Nun hat man aber

die Absicht, diese Schule, welche bisher speciell für den indischen Civildienst vorbereitete, aufzuheben und die Candidaten, welche die Prüfung bestehen, direct, ohne Durchgang durch eine solche Bildungsanstalt, dem Civildienst einzureihen. Diese Aenderung und der Modus der Prüfung bei dieser offenen Concurrenz scheinen mir doch etwas bedenklich. Das Examen ist nämlich so eingerichtet — ich will nicht sagen absichtlich — daß es den indischen Candidaten, welchem durch die Acte von 1853 volle Rechtsgleichheit mit dem englischen eingeräumt ist, thatsächlich ausschließt. Der Befähigungsgrad des Prüflings soll nämlich bestimmt werden durch Merkzeichen (marks), deren Gesammtzahl 6875 ist; aber 2625 dieser Merken treffen auf Griechisch, Latein, Französisch, Deutsch und Italienisch. Nun ist es aber offenbar nicht ehrlich Spiel, ja es ist widersinnig, hinsichtlich der Erlernung dieser europäischen Sprachen den jungen Inder und den jungen Engländer auf gleichem Fuß zu behandeln. Da muß der indische Zögling nothwendig zu kurz kommen. Man wird einwenden, in zwei andern Prüfungsgegenständen sei der Eingeborene Indiens gegen den Europäer im Vortheil, nämlich im Sanskrit und im Arabischen. Allein einige der gelehrtesten Männer haben mehr als bloß Zweifel darüber geäußert, ob das Studium dieser Sprachen zu etwas nütze. Die Kenntniß der jetzigen Landessprachen ist wichtig, ja nothwendig, aber jene beiden Sprachen, wenn schon wichtig für den Gelehrten, sind doch ganz nutzlos für die Zwecke der Landesverwaltung. Aber angenommen sie seien wichtig, so ist es sicherlich eine Unbilligkeit in jenem Plane, daß auf Sanskrit und Arabisch nur 750 Ehrennummern treffen sollen. Ferner kommen 1500 Merken auf das Englische, aber sonderbar ist es, daß sich das ganze Geschichtsexamen um die englische Geschichte drehen soll, und daß nicht auch aus der indischen Geschichte geprüft wird, bis zum zweiten Examen, zu welchem aber unter den gegebenen Umständen nur wenige Eingeborene Indiens gelangen können. Was dann neue und alte Litteratur betrifft, so wird kein Hindu oder Parsi zugelassen, außer wenn er 2625 Ehrennummern erlangt hat, was, glaub' ich, einer factischen Ausschließung gleichkommt. Die diesen Plan enthaltende Schrift ist vortrefflich abgefaßt, nimmt aber nicht die geringste Rücksicht auf eine einheimische indische Bildungsanstalt. Indessen würd' ich mit größtem Vergnügen aus ministeriellem Munde die Versicherung hören, daß der Plan nicht die Absicht hat, die indischen Unterthanen Ihrer Majestät vom Genuß seiner Wohlthaten auszuschließen. Nicht bloß die Acte von 1853, sondern schon die 87ste Clausel der Acte Lord William Bentincks sichert den geborenen Indiern die Zulassung zum Civildienst, und nur eine gezwungene Auslegung derselben schloß sie davon aus. Ich kann nicht umhin, hier einen merkwürdigen Fall anzuführen, der einem Eingeborenen Indiens zu großer Ehre gereicht. Er betrifft einen Hindu der Brahmanencaste, aber von armen Eltern in einem kleinen Orte Bengalens geboren, der sich mit Erfolg dem Studium der Arzneikunst gewidmet hat, dem aber die ostindische Compagnie die Aufnahme in ihren Civildienst lange vorenthielt, bis er endlich durch hochherzige Ausdauer trotz aller Hindernisse zu seinem Ziel gelangte. Dieser Gentleman ist Herr Chuckerbutty. Schon in dem zarten Alter von 6 oder 7 Jahren hatte er in einer Privatschule seines Vaterlandes beträchtliche Fortschritte im Persischen, Sanskrit und Arabischen gemacht; aber begierig die englische Sprache zu erlernen, trat er, wenige Kleidungsstücke und etwas gerösteten Reis in einem Bündelchen tragend, zu Fuß die Wanderung nach einer entfernten englischen Schule an. Hier machte er rasche Fortschritte, rückte von einer Schule zur andern vor und kam endlich nach England, um seine medicinischen Studien zu vervollständigen, auf die Gefahr hin die Gunst seiner indischen Freunde und seine Aussichten auf Beförderung im Vaterland zu verlieren. An der Londoner Universität gewann er drei

Goldmedaillen und Ehrenzeugniſſe, bewarb ſich dann um eine Anſtellung und ward abgewieſen. Das entmuthigte ihn nicht. Nachdem er einige Zeit auf dem Feſtlande Europa's zugebracht, kehrte er nach Indien zurück und wurde dort als Profeſſor an einem der einheimiſchen Collegien angeſtellt. Als er erfuhr, daß die Bill der vorletzten Seſſion die Schwierigkeit, welche ihm früher entgegenſtand, beſeitigt, reiste er, mit Zurücklaſſung von allem, was ihm daheim werth und theuer war, wieder nach England, nicht bloß um etwas für ſich zu erlangen, ſondern auch um das Recht jedes ſeiner Landsleute auf Zutritt zu Civilſtellen im indiſchen Staatsdienſt geltend zu machen. Er verließ zu dieſem Ende ſeine Familie, verwendete 5000 bis 6000 Rupien auf die Reiſe und lief Gefahr, ſeine Privatpraxis und ſeine Profeſſur zu verlieren. Endlich iſt es ihm, durch die mächtige Verwendung des edeln Lord, der bisher an der Spitze des Controlamts ſtand, gelungen, den Poſten eines Wundarztes im Dienſte der Compagnie zu erlangen, und er iſt in Indien auch wieder in den Genuß ſeiner frühern Emolumente getreten, welche er jedoch aufzuopfern bereit war, um dieſen Kampf für ſeine Landsleute durchzukämpfen. Man ſagt, in Indien ſelbſt herrſche große Eiferſucht gegen die Anſtellung von Eingebornen auf halbwegs angeſehenen Poſten; allein mehrere hochgeſtellte Beamte in Calcutta, Engländer von Geburt, darunter der Präſident des legislativen Conſeils, hatten 100 Guineen ſubſcribirt, um Herrn Chuckerbutty die Reiſe nach Europa zur Concurrenz mit engliſchen Studenten zu erleichtern. Ich hoffe das edle Haus wird dafür Sorge tragen, daß ein von ihm ſelbſt gegebenes Geſetz treulich gehalten und ſeine edelmüthigen Abſichten gegen das von Natur hochbegabte und ſo lange unterdrückte und vernachläſſigte indiſche Volk erfüllt werden. Lord Aſhburton und der Graf v. Albemarle unterſtützten den Vorredner. Doch bemerkte erſterer, mit Berufung auf das Zeugniß des Sir E. Ryan, im engliſchen Aufſatz und in der Kenntniß engliſcher Geſchichte und Litteratur habe ſo mancher indiſche Student engliſche Studenten übertroffen; in der Mathematik* aber, der reinen wie der angewandten, thue es ohnehin der indiſche Genius dem engliſchen zuvor. Lord Albemarle ſpendete der frühern Amtsführung des Sir Charles Wood als Präſident der indiſchen Angelegenheiten ein Lob, in welches ſowohl die engliſche als die indobrittiſche Preſſe nicht immer eingeſtimmt hat. Er hoffte, daß der jetzige Präſident des Controlamtes (Herr Vernon Smith), wenn er guten Raths bedürfe, nicht weiter gehen werde, als von Cannon-Row in die Admiralität. (Wood iſt jetzt bekanntlich erſter Admiralitätslord.) Lord Wynford äußerte: es ſei abſurd anzunehmen, daß viele Eingeborene Indiens 10,000 engliſche Meilen weit reiſen werden, um in England einen Vortheil aus der Acte von 1853 zu ziehen; die Chuckerbutty's ſeien gewiß ſehr ſelten. Das Vernünftige, ja das allein Billige wäre geweſen, den Ort der Prüfung für den indiſchen Staatsdienſt nach Indien zu verlegen (Hört!) Schlüßlich gab der Geheimerathspräſident Graf Granville im Namen der Regierung eine ziemlich

---

* A. Weber in ſeinem dieſer Tage erwähnten Aufſatz: »die neuern Forſchungen über das alte Indien« in Raumers hiſtoriſchem Taſchenbuch bemerkt: »In der Algebra, welche ein reines Product des indiſchen Scharfſinns — dem wir ja auch unſere Zahlzeichen zu verdanken haben — zu ſein ſcheint, ſind die Inder zu einer Höhe gelangt, welche erſt Ende des vorigen Jahrhunderts bei uns in Europa erreicht worden iſt.« Doch ſtand die Entwicklung der mathematiſchen Wiſſenſchaften in Indien, beſonders der Sternkunde, unter griechiſchem Einfluß. Sowie Weber auch zu der Anſicht neigt, daß die Entſtehung des indiſchen Drama's — welches man bisher als eine wunderbare autochthone Blüthe betrachtet hatte — durch die Aufführung griechiſcher Dramen an den Höfen der griechiſch-indiſchen Könige influirt war.

nichtssagende Erklärung — die oft dagewesene vage Versicherung nämlich, daß die Regierung den Eingebornen Indiens auf alle Weise gerecht zu werden wünsche. Mit den »Merken« beim Examen werde es nicht so buchstäblich streng genommen, als wäre das ein Gesetz der alten Meder oder Perser, und überhaupt werde schwerlich ein Candidat auch nur die Hälfte der Gesammtzahl 6875 erlangen. Daß der Name Macaulay's an der Spitze der Prüfungscommission stehe, dürfe wohl als eine Bürgschaft der Gerechtigkeit für den indischen Bewerber angesehen werden. Was die Aufhebung des Instituts zu Haileybury betrifft, solle das Nöthige bei Einbringung des bezüglichen Gesetzes erörtert werden. Die von Lord Monteagle verlangte Correspondenz wurde zugesagt. (A. Z.)

— [Agitation gegen die Subvention von Maynooth.] London, 8. Mai. Seit der vorjährigen Session ward in den »protestantischen Vereinen« von England und Irland eine lebhafte Agitation gegen die Unterstützung des römisch-katholischen Priesterseminars, des »St.Patrick-Collegiums«, zu Maynooth (in der irischen Grafschaft Kildare) betrieben. Die confessionellen Controverspuncte waren die alten; nur ein neues Argument ist hinzugekommen: das seitdem in Rom festgestellte Dogma von der unbefleckten Empfängniß. In diesem Sinne hat nun, wie bereits kurz erwähnt, Herr Richard Spooner (ein Greis von 73 Jahren, Bankier in Birmingham, und torystisches Mitglied für Nord-Warwickshire) vor einigen Tagen im Unterhaus seinen oft dagewesenen Antrag gestellt, und zwar in Form der Resolution: »Dieses Haus möge sich in Committee auflösen, um die Acte zur Dotirung von Maynooth zu erwägen und, unter gebührender Rücksicht auf wohlerworbene Rechte oder Interessen, die Unterstützung jenes Instituts aus dem Consolidated Fund zurückzuziehen.« Es handle sich, führte er aus, um die Frage, ob das Parlament die protestantische Verfassung und Staatskirche aufrecht halten wolle gegen die Uebergriffe (arrogant encroachments) der römischen Katholiken, welche, so heiße es jetzt immer, versöhnt werden müßten, die sich aber niemals würden versöhnen lassen, bis sie den Supremat in Irland und in England an sich gerissen hätten. Man wende ihm ein, es sei jetzt ein ungeeigneter Zeitpunct zur Beregung dieses Gegenstandes; aber die Frage sei keine politische, sondern eine religiöse, die fortdauernde Dotation von Maynooth eine Nationalsünde, und zur Beseitigung einer Sünde sei es immer die rechte Zeit. Man sage ferner: England dürfe nichts thun, was ihm seine tapfern Alliirten, die Franzosen, entfremden könne, welche sich so gut wie die Mehrzahl der Irländer zur römischen Kirche bekennen. Allein er hege zu dem Patriotismus dieser braven Alliirten ein zu großes Vertrauen, als daß er glauben könnte, die Behandlung dieser rein innern Frage vom englischen Standpunct würde eine Entfremdung zwischen England und Frankreich hervorbringen. Errege doch die Art, wie der Papst sein Supremalsrecht ausübe, in Frankreich selbst großes Mißtrauen, und die Wiedereinführung der ultramontanen Doctrinen stoße daselbst auf starken Widerwillen. Eben jetzt hadre der Erzbischof von Paris mit der römischen Curie über die ... Lehre der unbefleckten Empfängniß. Kurz, in Frankreich sei man gegen die Papstherrschaft nicht weniger eifersüchtig als in England selbst. Endlich sage man ihm: es sei unklug, das Religionsgefühl der römisch-katholischen Soldaten zu beleidigen, welche in diesem Augenblick in den Reihen der brittischen Armee gegen den Feind kämpfen; allein er glaube nicht, daß seine Motion die Folge haben werde, diese braven Soldaten von ihrer Pflicht abwendig zu machen. Er wolle ihnen zurufen: »Wir bewundern euern Muth und achten eure Treue; aber als gute Protestanten können wir nicht länger unterstützen die abergläubische Lehre. ...« Hier erhob sich Herr Fagan (Mitglied für die

Stadt Cork und vordem Repealer und persönlicher Freund Daniel O'Connells, dessen Biographie er geschrieben hat) und rief zur Ordnung, indem er den Sprecher fragte: ob »abergläubisch (idolatrous)« nicht ein beleidigender Ausdruck sei. Der Sprecher erklärte: bei Debatten wie die gegenwärtige sei es allerdings wünschenswerth, daß ehrenwerthe Gentlemen keine das Gefühl anderer verletzenden Worte brauchen. Herr Spooner versprach hierauf, sich des anstößigen Worts zu enthalten, und argumentirte weiter: durch seine Motion werde keineswegs, wie man sage, ein mit den Römischen eingegangener Vertrag verletzt, sondern die Dotation sei eine freiwillige Gabe des Staats, wie dieß aus den Reden Sir Robert Peels und Lord John Russells bei Einbringung der bezüglichen Bill im Jahr 1845 selbst erhelle. Und letzterer (Lord John) habe später einmal in Bezug auf Maynooth geäußert: wenn sich's herausstellen sollte, daß die dortigen Religionslehrer der Rebellion das Wort redeten, dann müsse ihre Geldunterstützung aufhören. Dieß (behauptet Spooner) sei wirklich der Fall: denn die Priester in Maynooth trügen in Hinsicht auf den Staat jesuitische Lehren vor, und die Mehrzahl der katholischen Priester in Irland, die Zöglinge jenes Seminars, seien gewohnt, sich in die Wahlen einzumischen. Nun gab der Eiferer eine lange ex parte-Darstellung der in Maynooth befolgten Lehrmethode, der dortigen Lehrbücher u. s. w., und behauptete: der Bericht der Regierungscommission, welche vor einiger Zeit Maynooth besuchte und über diese Anstalt — namentlich über die Loyalität ihrer Lehrer und Lehren — sehr günstig urtheilte, beruhe auf eitel Lug und Trug — sei »a shame and a deceit!« Die vor der Commission erhobenen Zeugschaften seien von Dr. Cullen nach Rom geschickt und dort »gar gekocht« worden, um den Dingen einen gefälligen Schein zu geben (to make things pleasant — der berühmte Ausdruck des Eisenbahnkönigs Hudson; allein die Commission bestand zur Hälfte aus Protestanten). Diese Fälschung des Berichts müsse genau untersucht werden. Schließlich fragte der Redner: »Weiß denn der edle Viscount (Palmerston), daß selbst in diesem amtlichen Bericht, dem ausdrücklichen Wortlaut der Titel-Bill entgegen, den römisch-katholischen Prälaten — sie sind fast alle Zöglinge Maynooths — ihre vollen Territorialtitel beigelegt sind? Da heißt es: Provinz Leinster, der hochwürdigste Paul Cullen, apostolischer Legat« — »Se. Gnaden der hochwürdigste Joseph Dixon, Erzbischof von Armagh und Primas von ganz Irland« ꝛc. ꝛc.« Uebrigens will Spooner die Dotation nicht auf einmal entzogen wissen, sondern sie soll noch so lange fortbestehen, bis die Candidaten, die sich jetzt in der Anstalt befinden, alle erzogen sind. Herr Dunlop unterstützte den Antrag. Zwar liege ihm, sagte er, jede Absicht fern, die Katholiken in ihren Rechten zu verkürzen, aber er und seine Freunde seien aller und jeder Kirchendotation entgegen, und sowie sie die Abschaffung der protestantischen Staatskirche in Irland wünschen, so müßten sie auch der Dotation von Maynooth grundsätzlich entgegen sein. Herr Pollard Urquhart (Mitglied für Westmeath, nicht zu verwechseln mit dem bekannten David, welcher zur Zeit nicht im Parlament sitzt) hatte ein Amendement angekündigt, wollte es aber nicht stellen, damit das Haus seine Meinung über die Hauptfrage ausdrücken könne. Indessen bemerkte er: wenn die Dotation des Maynooth-Collegiums eine Anomalie sei, so sei das ganze Kirchensystem in Irland jedenfalls eine ungleich größere. Was die Betheiligung der Priester bei den Wahlen betreffe, so müsse man die eigenthümlichen Verhältnisse zwischen Volk und Geistlichkeit in Irland bedenken. Der Priester sei der unentbehrliche Rathgeber des Irländers in allen seinen Anliegen, weltlichen und geistlichen. Uebrigens mische sich auch die anglicanische Geistlichkeit in die Wahlen: wolle Herr Spooner das als ein Argument gegen die Staatskirche gelten lassen? Herr Scholefield (liberales Mitglied für Birmingham) er-

theidigte die Maynooth-Commiſſion gegen die Beſchuldigungen Spooners, welche unerwieſen ſeien. Der Bericht derſelben zeuge für die Loyalität und Sittlichkeit der Lehrer und Studenten in Maynooth. Herrn Spooner ſei es eben mehr um das zu thun, was ihm perſönlich als religiöſe Wahrheit erſcheine, als um Anerkennung der religiöſen Gewiſſensfreiheit und um Achtung der religiöſen Ueberzeugung anderer Menſchen. Werde die fragliche Dotation entzogen — und das würde ihm (Scholefield) nicht eben leid thun — ſo müſſe dieſe Maßregel gerechter Weiſe von der Aufhebung jeder analogen Geldſpende im Reich begleitet ſein. Das Mitglied ſtellt das Amendement: »Das Haus gehe in Committee, um alle Geldbewilligungen oder Dotationen für kirchliche Zwecke in Erwägung zu ziehen und ſie ſofort abzuſchaffen, unter gebührender Rückſicht für wohlerworbene Rechte oder Intereſſen.« Mehrere Mitglieder erklärten ſich für oder wider. Mit beſonderm Nachdruck gegen die Motion redete Herr Horsman (Proteſtant, aber ein beſonders ſcharfer Kritiker der Staatskirche und ihrer Biſchöfe). Er behauptete: die Frage ſei keine religiöſe, ſondern eine politiſche, und eine verderbliche Thorheit würde es ſein, eine weiſe und verſöhnliche Politik, welche Pitt ſchon vor ſechszig Jahren empfohlen und die endlich ſeit fünfundzwanzig Jahren zur Geltung gekommen — eine Politik, welche für England und Irland die wohlthätigſten Früchte getragen, den Forderungen einer engherzigen Bigotterie aufzuopfern. Die Dotation für Maynooth habe zuerſt im Jahr 1795 ein Toryminiſter, William Pitt, dem damaligen proteſtantiſchen Parlament von Irland vorgeſchlagen und dieſes ſie einſtimmig bewilligt. Das ſei kein bloßes Geſchenk für das iriſche Volk geweſen, ſondern eine Maßregel der Staatsklugheit, um die Bildung der iriſchen Prieſter den Schulen des Continents zu entziehen, wo ſie fremde und antienglиſche Grundſätze einſogen. Als dann die iriſche und die engliſche Legislatur vereinigt wurden, habe die Union dieſe Politik ratificirt, und in den Jahren 1808 und 1812 Herr Perceval, ebenfalls ein toryiſtiſcher Miniſter, ſie unterſtützt; endlich der unvergeßliche Staatsmann Sir Robert Peel im Jahr 1845 ſie feſtgeſtellt. An dieſem wohlerwogenen und weiſen Werk ſoll man ja nicht rütteln. Und welcher Widerſpruch: Herr Spooner behaupte, die Katholiken würden, wenn die Maynooth-Dotation bleibe, die Staatskirche zerſtören; Herr Dunlop hingegen betrachte Maynooth als einen Stütz- und Strebepfeiler der anglicaniſchen Staatskirche und wünſche dieſen Pfeiler beſeitigt, um dann der Staatskirche zu Leibe gehen zu können! Herr Napier (toryiſtiſches Mitglied für die Univerſität Dublin) ging mit Spooner, weil die Maynooth-Dotation ihres Zweckes, wohlunterrichtete und loyale Prieſter zu liefern, verfehlt habe. Kein Miniſter ſprach in dieſer Sitzung, und auf den Vorſchlag des iriſchen Licentiaten (Sergeant) O'Brien wurde die Debatte bis zum 6. Juni vertagt. (A. Z.)

— [Die Londoner Stadt-Miſſion.] **The Dens of London: notes and narrative of a six years' Mission among them. By *R. W. Vanderkiste* (late London City Missionary). New ed. Lond. 1854.**

Es iſt ein gegen das Miſſionsweſen häufig vorgebrachter Einwand: es ſei unvernünftig zu den Hindus und Aſchantis zu gehen, während bei uns ſelbſt Heidenthum und Barbarei genug ſei; und es läßt ſich dieſem Tadel geſunder Menſchenverſtand nicht abſprechen (obgleich allerdings diejenigen, welche ihn vorzubringen pflegen, weder zu den Aſchantis noch in die Hinterhäuſer unſerer engen Straßen zu gehen pflegen). Dieß hat man denn in England eingeſehen, und in der That eine eigene Miſſionsanſtalt für die Stadt London ſelbſt begründet. Im Jahr 1835 faßte ein Mann aus niederem Stand, David Nasſmith, den Gedanken. Mit 4 Miſſionären begann er. Jetzt ſind ihrer 270, und die letzte Jahreseinnahme war 23,216 Pfd. St. Gerade noch

einmal so groß sollte aber nach den Berechnungen der Gesellschaft die Zahl der Missionäre und somit auch der Einnahmen sein, um auch nur das dringendste Bedürfniß zu befriedigen.

Die meisten dieser Stadt-Missionäre sind Männer von ganz gewöhnlicher Bildung; doch sind immer auch einzelne gelehrt Gebildete darunter. »Die Gesellschaft verlangt nur, daß der Missionär mit der Bibel gut vertraut sei, die Beweise für die Wahrheit des Christenthums kenne und im Stande sei, die gewöhnlichen Einwendungen der Zweifler und Ungläubigen zu widerlegen; auch sieht man es für wünschenswerth an, daß er eine genaue Bekanntschaft mit den katholischen Streitpuncten habe.« Sehr weislich verbietet die Gesellschaft ihren Missionären die Abfassung von Büchern. Als Grund gibt sie an, daß der nächste Zweck die ganze Thätigkeit in Anspruch nehme; es ist aber wohl erlaubt zu glauben, daß sie einsieht, wie wenig förderlich eine religiöse und gar eine polemische Schriftstellerei solcher Männer wäre. Sie selbst gibt übrigens eine Zeitschrift in Monatsheften heraus, das **London City Mission's Magazine**. Die ganze Anstalt hängt mit der englischen Staatskirche nicht wesentlich zusammen, und zwar nicht bloß nicht äußerlich, sondern auch insofern nicht, als jede Gattung von »trinitarischem« Protestantismus unter den Mitgliedern vertreten ist. In den Vorschriften für die Missionäre ist ausdrücklich gesagt: »Mischen Sie sich nicht in die Ansichten der Menschen über das Kirchenregiment.« Doch geht diese Toleranz nicht so weit, daß einerseits Unitarier, andererseits Katholiken aufgenommen würden; im Gegentheil sucht die Stadt-Mission gegen beide Auffassungen des Christenthums zu wirken; und auch der in der Ueberschrift genannte Verfasser, welcher ausnahmsweise die Erlaubniß zur Veröffentlichung einer Schrift erhielt, gibt manche Belege beschränkter Unduldsamkeit dieser Art.

Der Zweck der Stadt-Mission ist die Bekehrung des Heidenthums in London zum Evangelium, und zwar zunächst in den ärmsten und vernachlässigtsten Theilen der Stadt. Erreicht soll aber dieser Zweck werden durch ein System von Besuchen der Armen in ihren Wohnungen, durch Gespräche über die evangelische Heilslehre, und überhaupt durch jegliche Art von geistiger Vorsorge für die ohne Hülfe Gelassenen.

Die Nothwendigkeit einer Verbesserung der kirchlichen Zustände ist freilich klar bis zum Entsetzen. Schon die Thatsache, daß die sämmtlichen Kirchen aller Arten und Secten in London bei einer Bevölkerung von $2\frac{1}{2}$ Millionen höchstens für 700,000 Raum haben, daß von diesem Raume im Durchschnitt nicht einmal ein Drittheil wirklich gefüllt ist, und daß die ganze Stadt London weniger Communicanten zählt als die von nur 380,000 Menschen, bekanntlich hauptsächlich Schwarzen, bewohnte Insel Jamaica, beweist einen sehr ungenügenden Stand der religiösen Bedürfnisse und Gewohnheiten. Allein die Sache ist noch weit schlimmer, als sie bloß nach diesen Zahlen aussieht. Der bei weitem größte Theil der Kirchenbesucher in London gehört den höhern und mittlern Ständen an, so daß für die ärmern und unwissenden, also der Belehrung besonders bedürfenden Classen kaum ein nennenswerther Antheil übrig bleibt. Herr Vanderkiste berichtet z. B., daß in seinem Missionsdistrict, Clarkenwell, unter einer Bevölkerung von 53,584 Seelen nach dem Census von 1851 nicht hundert ärmere Personen in sämmtlichen Kirchen und Bethäusern zusammen den Gottesdienst besuchen. Und er bemerkt daher wohl nicht mit Unrecht, daß zwar eine beliebte Redensart laute: die Staatskirche sei die Kirche der Armen, oder: der Methodismus sei die Religion des armen Mannes; in der That aber sei das Heidenthum die Religion des armen Mannes in der Hauptstadt Großbritanniens. An einer andern Stelle aber sagt er: »Durch jahrelange Erfahrung ist mir gegen meinen Willen die Ueber-

zeugung aufgedrungen worden, daß die Mehrzahl der Bewohner meines Bezirks vollkommene Heiden sind.«

Inwiefern nun die Stadt-Mission, d. h. ein geistiger Zuspruch zwar wohlwollender, aber großentheils wenig gebildeter und ziemlich fanatischer und jeder Autorität barer Freiwilligen, das richtige Verbesserungsmittel ist, und ob nicht etwa eine völlige Umgestaltung des ganzen Schulwesens in England die Grundbedingung jeder Einwirkungsmöglichkeit wäre, mag hier unerörtert bleiben. Unläugbar ist, daß vorderhand und in Ermangelung alles Andern und Bessern die Stadt-Missionäre sich ganz allein der ungeheuren Aufgabe unterziehen, und jedenfalls ist die Aufopferung, die Beharrlichkeit und der Muth dieser in dem betäubenden Treiben der Hauptstadt ganz unbeachteten, durch ihr kleines Einkommen kaum selbst vor dem Hunger geschützten und täglich jeder Art von Gefahren und Beleidigungen ausgesetzten Männer höchst achtungswerth.

Das Geschäft eines solchen Stadt-Missionärs ist in der That keine Kleinigkeit. Schreiber dieser Zeilen hat vor einigen Jahren einen solchen Missionär eine Zeitlang auf seinen Gängen begleitet, um die Londoner Zustände nicht bloß in Gesellschaften, in welchen der Herzog v. Wellington erschien, sondern auch in dem entgegengesetzten Extrem kennen zu lernen, und er hat also aus eigener Anschauung wenigstens einen oberflächlichen Begriff, wovon es sich hier handelt. Nur wenige von den Tausenden und aber Tausenden Wohlhabender und Gebildeter, welche durch Oxford-Street gehen und fahren, in den glänzenden Läden kaufen u. s. w., haben wohl eine deutliche Einsicht, daß Rücken gegen Rücken mit diesen Niederlagen des Reichthums und des Luxus die grauenvollsten Spelunken stehen, in welchen Diebe, Dirnen der scheußlichsten Gattung, alte Weiber, wie Macbeths Hexen, Jungen, deren ganze Kleidung aus einer Jacke und Beinkleidern besteht, und Menschen, welche in ihrem Leben nie das Innere einer Schule, einer Kirche, oder auch nur eines anständigen Hauses gesehen haben, überhaupt Gesindel aller Art und der ärgsten Art hausen. Die Enge, den Schmutz, den Gestank der Löcher, in welchen diese Bevölkerung beisammen ist, muß man gesehen haben, um sich eine Vorstellung davon machen zu können. Es ist eine oft gehörte Redeweise, daß man keinen Hund so unterbringen möchte; hier ist dem buchstäblich so.

Nun solche und wohl noch schlechtere Häuser und Menschen hat der Stadt-Missionär Jahr aus Jahr ein zu besuchen; solchen Wilden soll er ein religiöses Gespräch anbieten, geistliche Tractate vorlesen (falls sie ihm nicht die Treppe hinauf oder hinunter wieder nachgeworfen werden), mit den Kranken beten, die rohesten und dümmsten Einwendungen bekämpfen. Dieß alles aber in einer nur zu oft mit Fieberdünsten geschwängerten Luft, oder unter Cholerakranken; in der Gefahr, von besoffenen Halbmenschen beleidigt, ja beschädigt zu werden (schon mehr als Ein Stadt-Missionär hat sein Leben verloren); in der Unmöglichkeit, sich des Ungeziefers und der Krätze zu wehren; vom Anblick des unnennbarsten Elends jeder Art gefoltert. Wie unendlich oft klopft er vergebens mit seinen Bemühungen an; ein mürrisches Gebrumme oder ein verstocktes Stillschweigen ist die ganze Antwort auf seine Fragen und Bitten. Wie häufig wird ihm kurzweg die Thüre gewiesen, oder ruft seine Erscheinung nur einen Strom der rohesten Gotteslästerung oder der unfläthigsten Zoten hervor. Wie gewöhnlich fallen selbst solche, auf die er einen Eindruck gemacht zu haben hoffte, in ihr altes Leben zurück, sobald sie wieder gesund sind oder sich eine neue Veranlassung zu einem Verbrechen und Laster darbietet. Es dürfte in der That schwer sein, eine undankbarere, um nicht zu sagen hoffnungslosere, Aufgabe auszusinnen; und wenigstens

Schreiber dieſes nahm von ſeiner perſönlichen Einſicht der Sachlage das Gefühl mit ſich, daß er um keinen Preis der Welt im Stande wäre, dieſes Werk zu übernehmen.

Das in der Ueberſchrift genannte Buch iſt dazu beſtimmt, einen anſchaulichen Begriff von der Nothwendigkeit und von der Schwierigkeit der Hülfe, ſo wie von der Unzulänglichkeit der bis jetzt der Geſellſchaft zu Gebote ſtehenden Geldmittel zu geben dadurch aber die öffentliche Aufmerkſamkeit mehr auf das ganze Unternehmen zu lenken. Dieß wird nun auch ohne Zweifel theilweiſe erreicht werden, obgleich ſich nicht läugnen läßt, daß die Schrift mit geringem Geſchick angelegt iſt. Es waren durch eine Veröffentlichung dieſer Art offenbar dreierlei Dinge unwiderſprechlich, alſo mit Thatſachen nachzuweiſen: erſtens die Größe des Uebels nach Umfang und Tiefe; zweitens die ſelbſtgeſtellte Aufgabe der Miſſionsgeſellſchaft, ihre Einrichtung und der Umfang ihrer Leiſtungen; drittens die Unzulänglichkeit ihrer Mittel. Dieß mochte nun entweder in einer allgemeinen geſchichtlichen und ſtatiſtiſchen Darſtellung, oder aber, und ohne Zweifel wirkſamer, in der Form einer Mittheilung der perſönlichen Erfahrungen eines tüchtigen und langjährigen Miſſionärs geſchehen; es war im letztern Fall die Sache ſo einzurichten, daß das Allgemeine aus dem Perſönlichen abzunehmen war und der Schluß von dem Einzelnen auf den Geſammtzuſtand nothwendig gemacht wurde. Die vorliegende Schrift wählt nun dieſe zweite Art, allein ſie löst ihre Aufgabe nur ſehr unvollkommen. Von der intenſiven Größe des Uebels erhält man kein genügendes Bild. In der ganz verkehrten Abſicht, ſein Buch in den Familien zu verbreiten, ſpricht er von den Zuſtänden der verwahrloſten Bevölkerung nur in ganz allgemeinen Ausdrücken, und übergeht ſogar ganze große Verhältniſſe, namentlich alle geſchlechtlichen, ſo gut als völlig. Nun aber handelt es ſich offenbar davon die volle gräuliche Wahrheit denen bloßzulegen, welche, abſichtlich oder unabſichtlich, ihre Augen dagegen verſchloſſen. Da iſt denn aber mit Wegbuſchen und Vertuſchen der Dinge, damit Frauen und Kinder davon leſen können, nicht gedient. Auch nicht einmal durch Folgerungen aus dem Beſondern kann man ſich gut helfen. Die Erzählung von einzelnen Erfahrungen, welche der Verfaſſer ſelbſt machte, iſt theils zu breit, wodurch der Raum für weitere Beiſpiele verbraucht wird, theils ſind die Beiſpiele tactlos gewählt, indem ſie mehr von Controverſen mit Unitariern, Deiſten und Katholiken mitgetheilt iſt, als von dem Heidenthum der Londoner Wilden. Endlich würde man ſehr gern über die äußern Verhältniſſe der Miſſionäre mehr hören, z. B. über ihre Beziehungen zur Polizei, zur Geiſtlichkeit, zur Leitung ihrer eignen Geſellſchaft. Nur durch eine Kenntniß dieſer Beziehungen erhält man aber einen richtigen Begriff von der ganzen Sachlage, und dadurch die Vorderſätze zur Beantwortung der Frage: ob und wie weit die ganze Anſtalt das richtige Mittel ſei, ſomit alſo auch, ob man ſich bei ihr betheiligen wolle? Der Verfaſſer entſchuldigt ſich wiederholt, daß er von ſich perſönlich rede. Nichts kann verkehrter ſein. Der Fehler iſt gerade, daß er dieß nicht viel ausführlicher, umfaſſender und objectiver thut. Hätte er ſein ganzes, wie es ſcheint vortrefflich angewendetes Leben als Miſſionär in allen Einzelheiten vorgelegt, dann erſt hätte er recht viel Gutes gewirkt.

Es wäre möglich, aber thöricht, mit dem Verfaſſer zu ſtreiten über die immer wieder hervortretende Anſicht — man wird nicht recht klar, ob der Geſellſchaft oder ob nur des Verfaſſers perſönlich — daß erſt dann eine Beſſerung vollſtändig gelungen ſei, wenn der bisherige Sünder und Wilde zur Anerkenntniß der Verſöhnungslehre gebracht worden, und daß alle ſonſtige Aenderung des Lebenswandels und ſelbſt die Gewinnung zu einem ganz regelmäßigen kirchlichen Verhalten ohne dieſen Hauptpunkt

als unsicher und ungenügend betrachtet werden müsse. Viele werden sich freilich Aufgabe und Mittel anders denken. Allein man muß in solchen Puncten sehr vorsichtig und nachgiebig sein. Ohne einen großen religiösen Enthusiasmus kommen Liebeswerke, wie die Londoner Stadtmission, nicht zu Stande; ein solcher hat aber gar leicht einen starren Dogmatismus zur Unterlage und ist überhaupt mit kühlem und scharfem Verstand unverträglich. Will man also die guten Folgen, so muß man auch die denn doch weit kleinern Mängel und Wunderlichkeiten einer solchen Weltauffassung in den Kauf nehmen. Auch ist es wohl praktisch ganz gut, wenn für ein Bekehrungswerk ein bestimmtes Ziel und Kriterium gesetzt wird, damit nicht die Richtungen der Einzelnen allzu subjectiv aus einander flattern. Der nüchterne Praktiker wird dann schon mit manchem Erfolg vollkommen zufrieden sein können, welcher dem theologischen Eiferer ungenügend erscheint.

Jedenfalls eine allgemeinere Uebereinstimmung wird aber zwischen dem Verfasser und seinen sämmtlichen Lesern da stattfinden, wo er sich in warmem Lob ergießt über die treffliche Londoner Polizei, und dieser einen guten Theil der größern Sicherheit zuschreibt, deren man sich denn doch in der Hauptstadt jetzt zu erfreuen habe; ferner wo er auf die Nothwendigkeit einer bessern Volkserziehung hinweist. Namentlich in letzterer Beziehung enthält das Buch merkwürdige Mittheilungen, theils negativer Art, insofern bei den Erzählungen besonderer Rohheit und Versunkenheit immer die völlig barbarische Unwissenheit dieser Gattung von Menschen hervortritt; dann aber auch, und es sind diese noch belehrender, positive Nachweisungen des Einflusses selbst eines unvollkommenen Schulunterrichts. Nachstehende Aeußerung ist in der That merkwürdig: »Ich habe ein sehr umfassendes System von Untersuchung befolgt, und das Ergebniß war, daß beinahe ohne Ausnahme alle diejenigen, welche ich mit den entsetzlichen Schwierigkeiten äußerster Armuth tapfer ringen und einen nur durch unausgesetzte große Anstrengungen erhaltbaren Grad von Ordnung, Reinlichkeit und von geistigem Leben erstreben sah, in ihrer Jugend irgend eine Armenschule besucht hatten. Ich habe durch jahrelang fortgesetzte Untersuchungen einen solchen Blick in dieser Beziehung bekommen, daß ich bei dem ersten Besuch in einem Zimmer und nach den ersten Beobachtungen über das Verhalten und die Gewohnheiten der Bewohner alsbald meinen Schluß in obiger Beziehung machen konnte und beinahe unwandelbar in meinen Voraussetzungen die Wahrheit traf.« An einer andern Stelle sagt er: »Personen, welche ohne allen Schulunterricht aufgewachsen sind, im Alter religiösen Unterricht zu geben, ist eine höchst peinliche Aufgabe, welche auch in der Regel zu sehr ungenügenden Ergebnissen führt, richtiger gesprochen zu gar keinen.«

Wenn dem nun aber so ist, welche ungemessene Vorwürfe hat sich in England Staat und Kirche zu machen über die so lange fortgesetzte Vernachlässigung des Volksschulwesens! Und welche furchtbare sociale Folgen hat die stupide Ansicht des englischen Rechtsmanns, daß kein Zwang bei dem Volksunterricht eintreten dürfe! Schöne Freiheit, welche Hunderttausende in der Hauptstadt selbst in eine solche Barbarei stürzt, daß sie derselben gar nicht mehr entrissen werden können! (A. Z.)

Frankreich. [Guizot über die Schließung protestantischer Schulen.] Paris, 30. April. Ich komme — denn die Sache hat Aufsehen gemacht — nochmals auf die Rede zurück, welche Guizot in der Generalversammlung des Vereins zur Hebung des Elementarunterrichts unter den Protestanten gehalten. Es herrscht in dieser Rede eine so entschiedene und doch zugleich so tact- und maßvolle Sprache, daß auch die Regierung ihr die Beachtung, welche ohnehin der Gegenstand in so hohem Grade in Anspruch nimmt, nicht wird versagen können. Die Facta, welche er vorgebracht,

die Schließung mehrerer protestantischer Schulen, lassen sich nicht in Abrede stellen: es steht jetzt zu erwarten, ob nur der blinde Eifer unterer Beamten sie verschuldet, oder ob die Regierung selbst sich dafür verantwortlich macht — eine Regierung, die gleichwohl dem verfassungsmäßigen Grundsatz der Glaubensfreiheit sicher eine sehr in die Augen springende thatsächliche Folge dadurch gegeben, daß ein Jude als Staatsminister im Rathe des Kaisers sitzt. »Wenn ein gesetzliches Recht«, erklärte Herr Guizot in seiner Eigenschaft als Präsident des oben genannten Vereins, »nicht ausgeübt werden kann, so ist das eine Störung der Ordnung, und die Regierung hat die Pflicht, eine solche Störung zu beseitigen. Wir wünschen, daß die Regierung die doppelte Ueberzeugung gewinne: einmal, daß wir niemals von unserm Recht uns etwas vergeben werden, dann aber auch, daß wir die Schwierigkeiten und Rücksichten, welche sie hie und da zu nehmen genöthigt ist, vollständig zu würdigen wissen.«

— [Wie man sich vor der Staatsschule hilft.] Aus Burgund, 9. Mai. Es ist als Regel anzunehmen, daß, je strenger irgend ein Zweig der Regierung centralisirt wird, um so mehr die Gedrückten jedes Gesetz und jede Verordnung zu ihrem Vortheil auszubeuten oder zu umgehen wissen. Namentlich findet das beim öffentlichen Unterricht statt. In den letzten Jahren der Restauration, als der Clerus die Beaufsichtigung der öffentlichen Schulen sehr strenge nahm, suchten sich viele Eltern diesem Einfluß dadurch zu entziehen, daß Gesellschaften Volksschulen des gegenseitigen Unterrichts durch Beiträge, Pensionate höherer Bildung auf Actien gründeten und erhielten. Umgekehrt wurden unter der Juliusregierung, als die Universität zu Klagen Anlaß gab, die Eltern immer und in allen Streitschriften gegen jene Staatsanstalt mit ihrem Recht auf die Kindererziehung vorgeschoben. Unter dem Kaiserreich geht es eben wieder so, und würde Jacotots »Emancipation intellectuelle«, nach welcher die Eltern selber unterrichten können, wieder aufs Tapet kommen, wenn nicht die kaiserliche Regierung in letzterer Zeit, im Gegensatz zu clericalen Einflüssen, den Präfecten eine größere Macht über den öffentlichen Unterricht eingeräumt hätte. Dennoch suchen viele Eltern nach Mitteln, ihre Kinder durch Privatunterricht zu bilden, und in derselben Art etwa, wie die Maîtres de Conférences in der Pariser Ecole normale, die eigene Thätigkeit der Kinder durch Lehrer leiten und überwachen zu lassen. Gleichfalls in Conferenzen, d. h. in Repetitorien und Examinatorien, bei denen ein gebildeter und tüchtiger Mann die von den Kindern erlernten Gegenstände prüft, erörtert, in Zusammenhang und Einheit bringt, wird die im elterlichen Haus erworbene Kenntniß constatirt und geregelt. Namentlich greift dieses an sich rationelle, nur in der Ausführung ziemlich schwierige Verfahren bei der Bildung junger Mädchen um sich. Begreiflich, weil das Leben im elterlichen Haus ein viel natürlicheres und zweckmäßigeres als das in den Pensionaten von Mädchen geführte ist. Hält die Regierung auf eine sehr uniforme Bildung, bestimmt sie nicht nur die Gegenstände des Unterrichts, sondern sogar Methode und Zeitdauer des Verweilens auf den einzelnen Stufen, macht sie mit einem Wort aus dem Lehrer einen Abrichter, so werden sich Männer genug finden, welche dergleichen bereits bestehende Conferenzen, wie sie oben geschildert wurden, übernehmen werden. Handbücher werden entstehen, und — eine Opposition durch Passivität auch die Centralisation des Unterrichts mildern. Ich werde nicht weit fehlgehen, wenn ich Aehnliches nach dem bereits Bestehenden voraussage. Denn eine Janitscharenbildung ist in keinem civilisirten Staat mehr möglich, und ein Soldatendespotismus, welchen Männer wie Proudhon und andere voraussagten, ist gerade darum, weil er vorausgesagt und gefürchtet wurde, gleichfalls unmöglich. (A. Z.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Berlin, 26. Mai. [Dirichlet nach Göttingen. — Weierſtraß und die Abel'ſchen Functionen.] Durch den am 23. Februar erfolgten Tod des großen Mathematikers und Aſtronomen Gauß iſt eine merkbare Bewegung in die kleine Gemeinde der Mathematiker gekommen, welche gegenwärtig dieſe Wiſſenſchaft in Preußen und in Deutſchland vertreten. Bei der Wiederbeſetzung der Stelle des Geh. Hofraths Gauß konnte man kaum in der Berufung ſeines Nachfolgers zweifelhaft ſein; ſie iſt an den hieſigen Profeſſor der Mathematik Dirichlet ergangen, der den Ruf nach Göttingen angenommen hat. Der Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts ſah die Wiegen dreier mathematiſcher Talente, welche es in ihrer Ausbildung zu einer bedeutenden Höhe gebracht haben; zwei derſelben ſind frühzeitig mit Tod* abgegangen. Abel, welcher 1802 geboren war, ſtarb 1829, Jacobi, welcher zwei Jahre jünger war, ſtarb 1851, und nur Dirichlet iſt noch von ihnen am Leben, in ungeſchwächter Wirkſamkeit, und möchte von den Genannten Gauß wohl am nächſten geiſtig verwandt ſein; er zeichnet ſich durch Scharfſinn vor allen lebenden Mathematikern aus und verbindet damit eine Eleganz und Correctheit der Darſtellung, welcher leider bei den jüngern Mathematikern in Deutſchland vielfach vermißt wird. Borckhardt macht davon eine rühmliche Ausnahme, und H. Heine, der in ſeinen frühern Arbeiten ſich desſelben Fehlers ſchuldig machte, iſt zeitig genug von demſelben zurückgekehrt, um ſich davon noch ganz frei zu machen. Wer an Dirichlet's Stelle hieher berufen werden wird, iſt bis zu dieſer Stunde noch Gegenſtand der Berathung. Erſetzt werden kann Dirichlet eigentlich nicht; die jüngern Mathematiker, welche bei dieſer für die hieſige Univerſität ſo wichtigen Angelegenheit in die Wahl kamen, ſind Schüler von Jacobi und Dirichlet, und die Namen, die hier in Betracht kamen, ſind Kummer, H. Heine, Heſſe, Roſenhain, Borchard und Joachimsthal. Nicht unwahrſcheinlich, daß man unter dieſen zunächſt auf die beiden erſtgenannten das Augenmerk richten wird, wodurch dann auch bei den übrigen ein Nachrücken und Einſetzen in neue Stellen erfolgen würde. In die Reihen der erſten Mathematiker nicht bloß der Deutſchen iſt aber ein bis dahin faſt gänzlich unbekannter Mann mit einem Male eingerückt, deſſen Leiſtungen unter den erſten Mathematikern unſerer Zeit plötzlich eine ſolche Anerkennung gefunden haben, die dem Ehrenden wie dem Geehrten zu gleich großer Ehre gereicht und den Gefeierten den erſten Größen unſers Jahrhunderts auf dem Gebiete dieſer Wiſſenſchaft anreiht. Der plötzliche Ruf dieſes jungen Mannes knüpft ſich an die ſogenannten Abel'ſchen Functionen. Jacobi und Abel begründeten gleichzeitig die Theorie jener Gattung von Integralen, welche elliptiſche Integrale genannt werden, und Abel legte den Grund zu der Betrachtung der allgemeineren Integrale, die man von ihm die Abel'ſchen Functionen nennt. Die Ausbildung der Lehre von den elliptiſchen Integralen regte zu der weitern Unterſuchung der Abel'ſchen an. Jacobi ſelbſt und Richelot förderten die Theorie der Abelſchen Functionen, und die Pariſer Akademie wählte dieſelben zum Gegenſtand ihrer Preisfrage — eine Frage, deren Löſung mehrſeitig von den hervorragendſten Köpfen verſucht, aber nicht vollſtändig gelöst wurde.

---

* Vor nicht langer Zeit ſtarb, oder ſagen wir richtiger, verhungerte, in Berlin vielleicht eines der vielverſprechendſten mathematiſchen Genies unſerer Zeit, noch im Jünglingsalter. Es war Eiſenſtein, wie Jacobi ein Jude von Geburt. Die geſammte Wiſſenſchaft folgte ihm trauernd zu Grabe, obgleich ſeinem Sarge nur ein Mann folgte — aber der hieß Alexander v. Humboldt.

Man weiß jetzt, was früher wohl vermuthet wurde, daß ſich in dem Raume zwiſchen Mars und Jupiter eine Anzahl von kleineren Planeten, auch Aſteroiden genannt, vorfindet, von welcher unſere Aſtronomen bei der vorgeſchrittenen Vervollkommnung der Beobachtungsinſtrumente fort und fort einzelne neue Entdeckungen und dem nichtaſtronomiſchen Publicum es ſchwer machen, mit der Zahl der neuen Planeten fortzuſchreiten. Der erſte dieſer Planeten wurde an der Schwelle des Jahrhunderts 1801 den 1. Januar, von Piazzi zu Palermo entdeckt und von ihm Ceres genannt. Piazzi, durch äußerliche Umſtände verhindert, machte ſeine Entdeckung erſt dann bekannt, als der neue Planet ſich durch ſeine Annäherung an die Sonne der Beobachtung entzogen hatte. Piazzi's Entdeckung erregte das größte Aufſehen unter den Aſtronomen, und die namhafteſten unter ihnen machten ſich an die Arbeit, den Zeitpunct zu berechnen, wo der neue Planet in das Gebiet der Beobachtung wieder eintreten würde. Die Berechnungen der hervorragendſten Aſtronomen wichen von einander ab, auch ein ganz unbekannter junger Mann hatte die ſeinige eingeſendet; man nahm faſt Anſtand, ihr einen Platz neben den übrigen einzuräumen, aber der ganz unbekannte Mann ſetzte die Aſtronomen in Erſtaunen, denn ſeine Berechnung war die allein richtige — und Gauß trat ein in die Reihe der großen Aſtronomen! Ein unbekannter Gymnaſiallehrer an einem Gymnaſium Oſtpreußens — unbekannt wie damals Gauß es war — hatte keine Kenntniß von der Preisaufgabe der Pariſer Akademie über die Abel'ſchen Functionen erlangt, aber der Gegenſtand hatte ihn in ſeiner ſtillen Abgeſchiedenheit beſchäftigt; er hatte den Schlüſſel zur Löſung des ſchwierigen Problems gefunden, und der junge Mann wurde nicht minder über die Löſung überraſcht, die ihm gelungen war, als die Koryphäen der Mathematik des In- und Auslandes. Auf das vielſeitige Aufdringen der letztern von nah und fern iſt nun dem Gymnaſiallehrer Weierſtraß von dem Cultusminiſter Herrn v. Raumer vorläufig ein Jahr Urlaub erlaubt worden, um ſich ungetheilt jenen Studien widmen und auf einem ſchwierigen Felde des Wiſſens ſich neue Verdienſte und Lorbeeren verdienen zu können. Weierſtraß ſtammt aus Weſtphalen und, wenn wir nicht irren, aus der Hauptſtadt Weſtphalens, aus Münſter. A. Z.

— [Immatriculation ohne Maturitätszeugniß.] Das Prüfungsreglement vom 4. Juni 1834 behält im § 36 dem Miniſterium der Unterrichtsangelegenheiten die Befugniß vor, ſolchen jungen Leuten, welche gar keine Maturitätsprüfung beſtanden und beim Beſuche einer inländiſchen Univerſität nur die Abſicht haben, ſich eine allgemeine Bildung für die höheren Lebenskreiſe oder eine beſondere für ein gewiſſes Berufsfach zu geben, ohne daß ſie ſich für den eigentlichen gelehrten Staats- oder Kirchendienſt beſtimmen, die Erlaubniß zur Immatriculation zu ertheilen. Der Herr Miniſter der Unterrichtsangelegenheiten hat durch Erlaß vom 25. d. M. dieſe Befugniß den Univerſitätscuratorien von jetzt ab delegirt. Indem wir dieſe Anordnung zur Kenntniß der Betheiligten hierdurch bringen, wird dieſen hierdurch bekannt gemacht, daß ſie ihre Geſuche um Immatriculation bei hieſiger Univerſität von jetzt ab an das unterzeichnete Curatorium zu richten, ihren Eingaben auch ein Zeugniß über ihre ſittliche Führung und ein ſolches über die erworbene wiſſenſchaftliche Ausbildung beizulegen haben.

Berlin, den 30. April 1855. Königl. Univerſitätscuratorium.

Breslau, 22. April. [Berufungen.] Die erſten Monate des laufenden Jahres haben bei der hieſigen Univerſität eine beträchtliche Anzahl von Perſonalveränderungen erfahren, bei denen glücklicherweiſe der Tod nicht betheiligt war, wie dieſes im vorigen Jahr der Fall geweſen iſt. Seit einem Jahr war bei der hieſigen Univer-

ität eine Geschichtsprofessur errichtet, welche vorschriftsmäßig durch einen katholischen Historiker besetzt werden soll. Der Inhaber dieser Professur, Dr. Cornelius, hat nun einen Ruf als ordentlicher Professor der Geschichte an der Universität Bonn erhalten und angenommen, und ist bereits auf seinen neuen Posten abgegangen. Seine Stelle ist sehr schnell wieder besetzt worden durch die Berufung des Dr. Wilhelm Tunckmann, welcher die Professur der Geschichte am Lyceum zu Braunsberg bekleidete und der seine Vorlesungen demnächst hier eröffnen wird.

Göttingen, 27. Februar. [Zur Erinnerung an Gauß.]

„Denn Er war unser! Mag dieß stolze Wort
Den lauten Schmerz gewaltig übertönen."
Goethe, bei Schiller's Todtenfeier.

Gestern früh haben wir die irdischen Ueberreste unseres großen Mathematikers erstattet. Diese Erweisung der letzten Ehre hatte dießmal einen feierlichern Charakter, als es sonst in ähnlichen Fällen dahier zu geschehen pflegt, wo sich viele Professoren diesem letzten Ehrendienst entziehen und die Leichen ohne Sang und Glockenklang, der auch dießmal fehlte, hinausgetragen werden. Der ehrwürdige Todte, auf dessen marmorigen Gesichtszügen eine große Ruhe ausgebreitet war, lag in seinem offenen Sarg, bedeckt mit Lorbeerkränzen, in der Mittelhalle der Sternwarte, umgeben von Candelabern mit brennenden Kerzen. Sobald das Mitglied des hannoverischen Curatoriums in der Person des Regierungsraths v. Warnstedt, die Professoren in ihrer Amtskleidung, die Deputirten der Stadt und in langen Zügen die Studirenden aller Verbindungen mit ihren Fahnen erschienen waren, trugen die Führer des Trauerzugs den offenen Sarg auf die große Terrasse vor der Sternwarte, wo ein Choral gesungen wurde. Hierauf hielten Professor Ewald, Schwiegersohn des Verstorbenen, und Professor Sartorius von Waltershausen, einer seiner ihm nahgestandenen Schüler, in ernster und tiefer Erhebung fassende Reden zum Andenken des Verstorbenen und seiner großartigen wissenschaftlichen Leistungen.

Sodann setzte sich der Leichenzug in Bewegung und ging von der Sternwarte durch das Geismarthor in die nahe Stadt nach dem Albanikirchhof, einem der vier Friedhöfe Göttingens, auf welchem wir jüngst erst Gieseler und Lücke beerdigt haben und auf dem noch andere berühmte Todte, wie Blumenbach und Herbart, ruhen. Hier erfolgte die Einsegnung am Grabe durch Pastor Sarnighausen nach der Liturgie der lutherischen Kirche. Heute deckte ein frisches Schneegewand die Gräber, und der Blick von dem nahen Wall auf denjenigen unserer Kirchhöfe, der allein eine ruhige und poetische Lage hat, gewährt mit seiner Baumfülle einen lieblich-ernsten Anblick, der durch die Pracht der weißcandirten Aeste und Zweige mächtig erhöht wird. Nachdem ich noch diesen Scheideblick auf die Ruhestätte geworfen, eile ich, mein zugesagtes Versprechen zu erfüllen und Ihnen Einiges zur Erinnerung an den großen Todten niederzuschreiben. Gewiß wird mehr als eine Akademie in Europa dem Gedächtniß dieses Mannes ein Ehrendenkmal setzen. Bis die speciellen Fachgenossen desselben hier ihren Beruf erfüllen werden, mag es gestattet sein, dem gebildeten Theil der Nation eine kurze Lebensskizze des Verstorbenen vorzuführen.

Karl Friedrich Gauß ist am 30. April * 1777 zu Braunschweig geboren. Seine Eltern waren unbemittelt und gehörten, so viel ich weiß, dem niedern Bürgerstand an. Schon in den ersten Jünglingsjahren auf dem Carolinum daselbst begegnete es ihm,

---

* Nicht, wie ich soeben in der Hannoverischen Zeitung in seinem Nekrolog finde, den 23. April.

daß sein Lehrer Helwig, dem er eine mathematische Arbeit vorgelegt hatte, ihn nach der Lehrstunde bei Seite nahm und bat, den Unterricht nicht mehr zu besuchen, da er nichts darin lernen könne. In den Jahren 1795 bis 1798 studirte Gauß in Göttingen, ohne jedoch, wie er zu sagen pflegte, bei Käſtner viel zu profitiren. Er promovirte 179[illegible] auf der Universität Helmſtedt als Doctor der Philoſophie. Seine bei dieſer Gelegenheit erſchienene Diſſertation erregte das größte Aufſehen, indem er darin mit großem Scharfſinn den erſten ſtrengen Beweis des Fundamentalſatzes der Gleichungen lieferte. Die Gunſt des Herzogs von Braunſchweig, Carl Wilhem Ferdinand, welcher frühzeitig auf ſeine Begabung aufmerkſam wurde, ſetzte ihn in den Stand, ſeine wiſſenſchaftlichen Forſchungen fortzuſetzen, ſo daß er bis 1807 in Braunſchweig privatiſirte. Im vierundzwanzigſten Jahre publicirte er ſeine berühmten disquisitiones arithmeticæ, Leipzig 1801, die einen ſtarken Octavband bilden und worin die ſchönſten Entdeckungen in der höhern Arithmetik niedergelegt und mit der größten Strenge und Eleganz auf eine Weiſe behandelt ſind, daß ſie ſogleich das Aufſehen der erſten Mathematiker Europa's erregten; nur wenigen war das Werk bei der großen Schwierigkeit des Gegenſtandes vollkommen zugänglich. Im Jahre 1806 gab Roulet Delisle davon eine Ueberſetzung heraus, welche mehr verbreitet iſt, als das ſchon länger vergriffene Original. Gauß konnte ſich niemals zu einer neuen Ausgabe entſchließen, obwohl in ſeinem Nachlaß Material hiezu vorhanden iſt.

In ſeinen Geſprächen pflegte er dieſe und einige andere kleine Arbeiten, welche ſich auf Speculationen in der Theorie der Zahlen, auf die Philoſophie der Mathematik bezogen, bei weitem höher zu ſtellen, als alle ſeine erfolgreichen Bemühungen in der angewandten Mathematik, z. B. in der Aſtronomie ſeine Theoria motus corporum coelestium, in der Geodäſie, Dioptrik und andern Theilen der Phyſik, unter welchen beſonders die mit ſeinem jüngern Freunde, unſerm berühmten Phyſiker, Wilhelm Weber, ausgeführten Arbeiten über den Erdmagnetismus einen welthiſtoriſchen Ruf erlangten. Noch kurz vor ſeinem Tode ſprach er gegen den Schreiber dieſer Zeilen von jenem innigen, großen und reinſten Vergnügen, welches ihm ſtets die Beſchäftigung mit der reinen Zahl, als dem höchſten Gebiete der Mathematik, gewährte — eine Empfindung, die bekanntlich andere große Mathematiker mit Gauß getheilt haben.

In jener Zeit nach ſeinen erſten Publicationen empfing derſelbe Anträge zum Mitglied der Akademie in St. Petersburg. Dieß ſtimmte in vieler Hinſicht zu ſeiner Neigung, welche überhaupt viel mehr der Forſchung als dem Lehrberuf zugewendet war; namentlich hatte er eine Scheu vor dem Lehrfach der Mathematik. Dem berühmten Olbers in Bremen haben wir es vorzüglich zu verdanken, daß Gauß der unſerige wurde. Ich las noch kürzlich einen nicht in die Oeffentlichkeit gelangten Brief von Olbers an Heyne aus dem Anfang dieſes Jahrhunderts, worin Gauß als eines der größten jungen Talente bezeichnet und der Aufmerkſamkeit Heyne's zur Berufung an die Georgia Auguſta empfohlen ward. Der 9. Juli 1807 war der glückliche Tag, an welchem Gauß zum ordentlichen Profeſſor und Director der Sternwarte ernannt worden iſt. Kein auswärtiger Ruf konnte ihn von nun an mehr verlocken, und ſo gehörte er ſeit faſt achtundvierzig Jahren der Univerſität und zugleich der königl. Societät der Wiſſenſchaften als reſidirendes, wie ſchon früher als correſpondirendes Mitglied, an. Alle ſeine berühmten Arbeiten hat er ſeitdem den Abhandlungen unſerer Geſellſchaft einverleibt und faſt alle die Bände der letzten Jahre ſind noch mit Aufſätzen von ihm geziert. Jeder ſolchen Arbeit gab er materiell und formell die größte Vollendung. Alle Mathematiker der Welt verehren wohl in Gauß den mittelbaren, viele unter den Aſtronomen und Mathematikern Europa's und Amerika's auch den unmittelbaren Lehrer. Er übte dieſen Lehrberuf

wie wenig bequem ihm auch derselbe sein mochte, bis die letzten zwei Jahre vor seinem Tode stets mit großer Treue, und es war ein falsches, schon länger in Deutschland cursirendes Gerücht, als habe er seine Vorlesungen aufgegeben.

Gauß' Bedeutung in der Geschichte der Wissenschaft näher schildern zu wollen, wäre eine Vermessenheit für mich, der ich einem Zweige der Naturwissenschaft angehöre, welcher von den Beschäftigungen unseres großen Denkers am fernsten abliegt. Welche Stellung er aber bei den Sachverständigen einnahm und wie frühzeitig sein Weltruhm begründet war, mag sich aus einigen wenigen Mittheilungen ergeben. Seit lange allen großen Akademieen der Welt adjungirt, zählt er schon über fünfzig Jahre unter den fünfzig auswärtigen Mitgliedern der Royal Society in London, und über ein Menschenalter gehört er der Akademie der Wissenschaft in Paris als einer der acht Associés Etrangers an, welches als die größte Auszeichnung in der wissenschaftlichen Welt betrachtet wird, die er in der jüngsten Zeit mit Alexander v. Humboldt, Mitscherlich und Tiedemann in Deutschland theilte, nachdem vor nicht langer Zeit Leopold v. Buch, Bessel und Jacobi, welche gleicher Ehre theilhaftig waren, von uns geschieden sind. In dem kürzlich erschienenen Briefwechsel von Pfaff wird Folgendes erzählt: „Als La Place, der lang verstorbene große französische Astronom und Mathematiker, einst von einem Deutschen gefragt wurde, wer der größte seines Faches in Deutschland sei, gab er zur Antwort: Johann Friedrich Pfaff.* Als der fragende Deutsche erwiederte, ob nicht Gauß als solcher zu betrachten sei, sagte La Place: Pfaff ist der größte Mathematiker in Deutschland, Gauß der größte Mathematiker in Europa." Ein vollkommen competenter Fachgelehrter, welcher bei Gauß' Jubiläum anwesend war, äußerte: „daß, wenn man die ganze Geschichte der Mathematik und höheren Physik von den ältesten Zeiten an durchgehe, nur drei ebenbürtige Geister vom allerersten Range genannt werden könnten — Archimedes, Newton, Gauß." Vielleicht dürfte es erlaubt sein, Galilei als den vierten hinzuzufügen. Gauß war eine völlig akademische, in ernster Stille mit beharrlicher Strenge der wissenschaftlichen Forschung zugewendete Natur. Ich erinnere mich öfter, daß er an Leibnitz die allzugroße Vielseitigkeit tadelte, welche ihm geschadet und verhindert habe, mehr in der Mathematik zu leisten. Jedoch war Gauß selbst nach seiner receptiven Seite sehr vielseitig, denn er war ein höchst belesener Mann, der auch besonders gern Sprachen trieb und noch in höheren Jahren das Russische erlernte. Nur nach der productiven Seite beschränkte er sich rein auf sein Fach. Aller Ostentation bar und ledig lebte er Jahr aus Jahr ein gleichmäßig in seiner abgelegenen Wohnung auf der Sternwarte in der einfachsten Einrichtung, ein gelehrtes Stillleben. Seit 1828, wo er Humboldt's Einladung nach Berlin zur Naturforscherversammlung folgte, hat er keine Nacht mehr entfernt von Göttingen zugebracht, obwohl er körperlich sehr rüstig war. Die erste Eisenbahn und den ersten Dampfwagen sah er im vorigen Jahre bei der Eröffnung unserer Bahn nach Hannover. Die Auszeichnungen, die zum Theil hohen Ordensdecorationen aus Hannover, Braunschweig, Preußen, Bayern, Dänemark, Schweden, Frankreich — Zeichen der Anerkennung, welche freilich jetzt zum Theil so leicht bei Gelegenheit von Industrieausstellungen und andern „Missionen" erworben werden — mußten ihm wenigstens ins Haus getragen werden. Selten, nur bei Gelegenheit der Anwesenheit des Königs oder der Minister, erschien er mit dem Commandeurkreuz des Guelphenordens, dessen erste Classe ihm verliehen war. Andere Orden hat man ihn nie tragen sehen. Merkwürdig, daß bei seinem Jubiläum ihm unter allen Anerkennungen, welche er empfing, die des Ehren-

* Pfaff war Gauß' Lehrer in Helmstedt.

bürgerrechts der Stadt Göttingen die liebſte war. Wenn er über ſolche Auszeichnungen ſprach, was ſelten geſchah, ſo ward man in der Stille an die Anſicht gemahnt, welche Goethe ausſprach, als er in den Adelsſtand erhoben worden war: „Ich kam mir", hat Goethe geſagt, „immer ſo vornehm vor, daß es mich eben nicht verwundert haben würde, wenn man mich zum Fürſten gemacht hätte."

Dieſes Gefühl eines Fürſten der Wiſſenſchaft ſah man Gauß wohl an; aber nie trat eine Erhebung hervor. Im Gegentheil, im Verkehr, wenn man ihn beſuchte, war er ſo kindlich einfach, ſo gefällig, ſo gern in die elementarſte Behandlung von Fragen eingehend, daß man nie unbefriedigt von ihm wegging. Ich erinnere mich noch des großen Eindrucks, den es auf mich machte, als er mir vor vierzehn Jahren in dem erſten Jahre meines Hierſeins durch ein kleines dialytiſches Fernrohr von Plößl von ſeinem Zimmer aus die Topographie der Mondsoberfläche demonſtrirte. Er that dieß mit einem Lehrintereſſe, mit einer ſo naiven Freude am Gegenſtande, daß ich mit innigem Dank und großer Bewunderung von ihm ſchied. So war er noch in den letzten Monaten ſeines Lebens geneigt, mir ein Promemoria über einige Fragen zu entwerfen, die ich an ihn richtete, über die Anwendbarkeit der Mathematik auf pſychologiſche Probleme, nachdem ich ihm einen Aufſatz von Fechner mitgetheilt hatte. Körperlich ſchon ſehr leidend, wollte er doch noch ſeine Anſichten dictiren. Ich würde mich gefreut haben, auf dieſe Weiſe in den Beſitz ſeiner letzten wiſſenſchaftlichen Arbeit gekommen zu ſein. Aber er vermochte auch dieß nicht mehr, hatte jedoch noch die Kraft, mir mündlich die Hauptpuncte auseinanderzuſetzen. Mit allen bisher gemachten Verſuchen der Art war er ſehr unzufrieden und ſprach es offen aus: „Die pſychiſchen Erſcheinungen haben ſicher eine mathematiſche Grundlage; aber die Einſicht in dieſelbe hat nur Gott." Die hieran ſich knüpfenden Geſpräche über überſinnliche Dinge waren für mich vom höchſten Intereſſe und gingen ſelbſt, was er ſonſt zu vermeiden ſchien, auf die Lehren der Offenbarung ein, wozu das neue Buch von Whewell, dem Profeſſor der Mathematik in Cambridge: of the plurality of worlds, und der fünfte Band von Radowitz' Schriften, den er gerade las, Veranlaſſung gab. Vielleicht iſt es mir geſtattet, darüber einmal ſpäter weitere Mittheilungen zu machen. Ich kann nur ſagen, daß Gauß ein ſehr entſchiedener Deiſt war. Der craſſe Atheismus, der ſich jetzt ſo breit macht und der damit häufig verknüpfte politiſche Radicalismus waren ihm äußerſt verhaßt. Ueber das Chriſtenthum ſprach er gegen mich mit jener Ehrfurcht und Achtung, welche einzelnen großen Männern ſeines Faches eigenthümlich war; wie er mir denn auch die Würde hervorhob, mit der ſich Newton über dieſe Fragen in ſeinen principia ausgeſprochen habe. Mit Rührung erzählte er mir von dem Eindruck, den die Lieder von Paul Gerhard auf ihn gemacht haben. Er liebte es, gerade in der letzten Zeit ſeiner Krankheit ſich über Tod und Unſterblichkeit mit mir mehrmals zu unterhalten. Ja er erwog ſelbſt, bei Gelegenheit einiger von mir auch jüngſt öffentlich ausgeſprochenen Anſichten, die Möglichkeit und Form der Fortexiſtenz der menſchlichen Seele vom Standpunct ſeiner exacten Wiſſenſchaft aus.

Merkwürdig war es mir immer, daß dieſer große Meßkünſtler und in ſeiner ganzen Erſcheinung ſo maßhaltige Mann unter allen deutſchen Schriftſtellern den maß- und formloſeſten — bei welcher Aeußerung ich gern ſeinen ſonſtigen großen Werth anerkennen will — Jean Paul, beſonders liebte. Eine Anzahl Handbillete J. P. Richters, in deren Beſitz ich bin, hatte er lange im Hauſe. Mit großer Rührung gedachte er in ſeinen letzten Geſprächen mit mir gerade der ſentimentalen Darſtellungen Jean Paul's von der Unſterblichkeit.

Gauß nahm in den letzten zwanzig Jahren ſeines Lebens nur wenige Einladungen

an und erſchien ſehr ſelten in Geſellſchaft, ja in dem letzten Decennium kaum mehr, trotz ſeiner Rüſtigkeit. Aber täglich, mochte das Wetter ſein wie es wollte, konnte man ihn in den Leſezimmern unſeres litterariſchen Muſeums ſehen, wo er ein paar Stunden zubrachte, alle politiſchen Blätter und andere Journale anſah, und es ſehr liebte, ſich mit einigen ihm näher Bekannten darüber zu unterhalten. In wahre Aufregung verſetzte ihn z. B. die jüngſte Epidemie der wandelnden Tiſche, und er pflegte dabei die Anſicht aufzuſtellen, daß es abſurd ſei, populäre Schriften über Gegenſtände der Naturforſchung zu ſchreiben. Gerade dieſe Tiſchgeſchichte ſei ein Beweis, wie wenig die Menſchen durch ſolche Belehrungen wirklich belehrt worden ſeien. Sehr gern hatte er es, wenn man ihn in den Nachmittags- oder Abendſtunden beſuchte. Es waren beſonders die ihm näher befreundeten Profeſſoren Weber, Sartorius von Waltershauſen und Liſting, welche viele Jahre lang mit gern gepflegter Pietät dieſe Beſuche in ſeinem Hauſe regelmäßig wiederholten.

Merkwürdig war ſeine nicht von Vielen getheilte Neigung, Gutachten über Aufſätze ſchriftlich zu den Acten zu geben, welche bei der Societät der Wiſſenſchaften eingereicht wurden oder bei Univerſitätsſachen vorkamen, inſofern ſie in ſein Fach ſchlugen. So lieferte er noch in den letzten Jahren eine meiſterhafte Abhandlung über unſere Univerſitätswittwencaſſe, nachdem bei der Verwaltungsbehörde Zweifel über die Zweckmäßigkeit einiger Einrichtungen entſtanden und eine Reviſion beantragt war. Die von ihm aus der Wahrſcheinlichkeitsrechnung abgeleiteten Grundſätze und die ſpecielle Anwendung derſelben auf die vorliegende Frage verdienten eine öffentliche Bekanntmachung dieſes Gutachtens.

Noch bis gegen das Ende vorigen Jahres machte Gauß ſeinen täglichen Gang nach dem Muſeum; doch litt er in den letzten Monaten ſchon ſehr ſtark an aſthmatiſchen Beſchwerden. Früher hatte der immer geſunde, an ſich harte und nicht an Bequemlichkeit gewohnte Mann ſich ärztlicher Behandlung wenig unterzogen. Nunmehr nöthigte ihn ſein Leiden, Hülfe zu ſuchen, und er fand in Profeſſor Baum einen liebevollen Arzt, der ſein ganzes Vertrauen gewann und an dem er mit inniger Zuneigung hing. Seine von einer Erweiterung des Herzens ausgehenden Beſchwerden ſteigerten ſich in den letzten Wochen und bereiteten ihm qualvolle Stunden. Eine allgemeine Waſſerſucht trat hinzu; das Sprechen ward ihm immer ſchwerer, und ſo mußte er ſelbſt die Beſuche ſeiner näheren Freunde ablehnen. Sein Arzt und ſeine mit treueſter Liebe ihn pflegende Tochter* waren faſt die einzigen Menſchen, die er noch ſah; jedoch las er viel und ſchrieb noch Einzelnes an ſeinem Schreibtiſche. Ich traf ihn vor einigen Wochen, als er eben eine Antwort an Brewſter in Edinburg geſchrieben hatte. Das Engliſche ſchrieb er gerne und correct. Er zeigte mir den Brief; ſeine vor kurzem noch ſo ſchöne und feſte Handſchrift war zitternd geworden. Die letzten Tage und Nächte brachte er in ſeinem Lehnſtuhle zu; in den letzten dreißig Stunden ſchwand abwechſelnd das Bewußtſein, und er phantaſirte. Sonſt hatten ſich ſeine Geiſtesfähigkeiten, ſein Gedächtniß, ſein Urtheil bis in die letzten Zeiten mit wunderbarer Fülle und Kraft erhalten. Sanft und ruhig verſchied er in der Nacht vom 22. auf den 23. Februar. Um 1 Uhr Morgens nahm man ſeinen letzten Seufzer wahr.

Auf die Todesnachricht eilten ſeine Freunde und näheren Bekannten nach der Sternwarte. Er ſaß in ſeinem Lehnſtuhle, die beiden Hände auf den Knieen ruhend,

---

* Gauß hinterläßt, ſo viel ich weiß, außer ſeiner Tochter drei Söhne, von denen der älteſte als Oberbaurath an der Spitze unſerer Eiſenbahnbauten in Hannover ſteht, während die beiden andern in Nordamerika angeſiedelt ſind.

die Füße vorgestreckt, das mächtige Haupt mit dem silbergrauen Haare nieder auf die Brust gesunken — ein ernster, ergreifender Anblick. Allgemein war der Schmerz, allgemein das Gefühl, daß die größte Zierde, welche die Universität je besessen, daß der Mann, um den uns Europa beneidete, von dem alle Welt wußte, daß er einzig und unersetzlich sei, uns nunmehr genommen worden. Wie hoch auch sein Alter gewesen, immer ist sein Scheiden für uns zu früh eingetreten, und man konnte von ihm sagen, daß er sich nicht überlebt, daß er im Vollbesitze seiner geistigen Vermögen von uns geschieden ist. (A. Z.)

Kiel, 1. Juni. (N. Z.) [Universitätscurator.] Das neueste holsteinische »Gesetz- und Ministerialblatt« bringt die sehr ausführliche Instruction für den neuen Kieler Universitätscurator Oberstlieutenant v. Kauffmann, der, beiläufig bemerkt, nicht in Kiel, sondern in Bordesholm (dem Hauptorte des gleichnamigen Amtes) bei Kiel residiren wird. Diese Instructionen weisen dem neuen Universitätscurator (und Stadtdirector) in Kiel eine so abnorme Stellung an und legen ihm so ausgedehnte Vollmachten bei, daß selbst ähnliche Einrichtungen in Rußland die Professoren und Studirenden auf der einen, den Magistrat und die deputirten Bürger auf der andern Seite nicht ärger beschränken können. Die dänischen Blätter finden natürlich auch diese neuen Willkürmaßregeln ganz in der Ordnung, weil sie gegen die »deutsche« Universität, die deutschen »Professoren«, die »aufrührerischen« Kieler, die holsteinischen »Separatisten« und wie die schönen Bezeichnungen für die Bevölkerung der Herzogthümer weiter heißen, gerichtet sind. Was würden sie für einen Heidenlärm erheben, wenn die Kopenhagener Universität mit einem solchen Curatorium beglückt würde!

— [Pädagogisches Seminar.] In der »Chronik der Universität Kiel« (Kiel, bei Mohr), einer amtlichen Schrift, der eine Sammlung aller von der Universität ausgegangener Druckschriften des Jahres 1854, Dissertationen 2c. beigegeben ist, finden wir unter den Nachrichten über die Universitäts-Institute den folgenden Bericht des Herrn Prof. Thaulow über das von ihm geleitete pädagogische Seminar:

Das pädagogische Seminar, welches im Herbst 1843 als ein Privatinstitut gegründet wurde nnd jetzt 22 Semester besteht, erhielt im März 1846 dadurch eine königliche Sanction, daß dem Unterzeichneten bei seiner Anstellung ausdrücklich die Leitung eines pädagogischen Seminars zur Pflicht gemacht wurde. Da aber dabei von der Regierung kein Statut für selbiges entworfen wurde, so hat es eigentlich bis auf diesen Augenblick noch immer den Charakter eines Privatinstituts. Beneficien hat es auch in keiner Art.

Um so mehr wird es vielleicht grade wegen dieser seiner privaten Verfassung dazu geeignet sein, jeden Unbefangenen davon zu überzeugen, daß das, was es will und betreibt, etwas Nothwendiges und Zeitgemäßes ist. Denn einerseits sind die Mitglieder desselben fast immer 2, oft 3, einige Male sogar 4 Semester geblieben, und andererseits sind die Ansprüche, welche an die Mitglieder in Bezug auf Fleiß, Zeit und sonstige Opfer gemacht worden, recht bedeutend. Die Zahl der Mitglieder, theils aus Theologie-, theils aus Philologie-Studirenden, hat seit der Entstehung des Seminars geschwankt zwischen der Zahl 4 und 11; im gegenwärtigen Semester beträgt die Zahl wieder 11. Nicht selten sind noch examinirte Candidaten und ältere Lehrer darin gewesen. Vielleicht hat der Unterzeichnete, als er im Herbst 1843 das Seminar gründete und unter den 11 Mitgliedern, die damals daran Theil nahmen, auch einige ältere Lehrer sich befanden, es grade diesem Umstande zu verdanken, daß sein Unternehmen gleich festere Wurzel schlug.

Nach einer königlichen Verordnung vom 8. Juli 1820 sollen die Schulamts-

candidaten in der Pädagogik examinirt werden. Um die Ausführung dieſer Verordnung zu erleichtern, hatte ich 1843 Statuten entworfen, nach denen die Bedingungen für die Aufnahme in das Seminar die folgenden ſind: Kenntniß der Pſychologie, der Ethik, der allgemeinen Pädagogik, eventuell der Geſchichte der Erziehung, und für die Philologen ſpeciell auch die Kenntniß der Gymnaſialpädagogik, ſei es, daß dieſe Kenntniſſe durch Vorleſungen oder durch Bücherſtudium erlangt worden ſind. Da indeſſen bisher kein Fall vorgekommen iſt, daß ein neu eingetretenes Mitglied vorher irgend welche Studien auf dem Gebiete der Pädagogik gemacht hatte, ſo mußte ſelbſtverſtändlich und zum Nachtheile des Seminars von dieſen Statuten ganz abgewichen werden, und ſtellte ſich ſtatt deſſen immer die Forderung als die erſte und dringendſte ein, nunmehr im Seminar ſelbſt die theoretiſchen Studien der Pädagogik unter den Mitgliedern in einem möglichſt weiten Umfange zu fördern. Deßhalb wurde als erſte Bedingung feſtgeſetzt, »daß alle ſchriftlichen Arbeiten und alle mündlichen Vorträge ein gründliches Studium der von dem Director für dieſe Arbeiten und Vorträge dargebotenen Quellen aufweiſen ſollen«. So wurde z. B. in einem Semeſter Schleiermacher zur ausſchließlichen Quelle für die ſchriftlichen Arbeiten und Vorträge gemacht, als deſſen Erziehungslehre 1849 von Platz herausgegeben worden war.

Das Verfahren im Seminar, welches ein Mal in der Woche, in der Regel von 8 bis 10 Uhr Abends, ſtattfindet, iſt folgendes. Bei der Eröffnung desſelben in einem neuen Semeſter ſucht der Unterzeichnete zunächſt den Nutzen desſelben für angehende Lehrer auseinanderzuſetzen und vertheilt darauf unter die Mitglieder auf einige Monate hinaus die Themata, welche ſchriftlich auszuarbeiten und mündlich frei vorzutragen ſind. Solcher Themata ſind bis jetzt ſeit der Entſtehung des Seminars circa 200 entworfen. In welcher Art dieſe ſind, mögen als Beiſpiel diejenigen beurkunden, welche in dieſem gegenwärtigen Semeſter zunächſt für die Zeit bis Neujahr unter die Mitglieder vertheilt worden ſind: »Darſtellung der Erziehungslehre des Ariſtoteles.« — »Einfluß Melanchthons auf die Geſtaltung der deutſchen Gymnaſien.« — »Charakteriſtik Valentin Trotzendorfs, Michael Neanders und Johannes Sturms.« — »Kann an ein Gymnaſium die Anforderung geſtellt werden, daß die altdeutſche Grammatik und altdeutſche Litteratur auf ſelbigem ein den claſſiſchen Sprachen und der claſſiſchen Litteratur ebenbürtiger und gleichberechtigter Unterrichtszweig ſei, und was kann im deutſchen Unterricht auf Gymnaſien geleiſtet werden? Die Beantwortung der letzteren Frage ſoll in concreto durch alle Claſſen eines Gymnaſiums hindurchgeführt werden.« — »Ariſtoteles werde als Lehrer des Alexander geſchildert und aus dieſem Verhältniß nachgewieſen, wie weit darin ein Vorbild für die Aufgabe eines jeden Lehrers liegt.« — »Abwägung der Claſſicität der griechiſchen und römiſchen Litteratur gegen einander, Angabe des daraus ſich ergebenden Zweckes bei Einführung griechiſcher und römiſcher Schriftſteller auf Gymnaſien und der daraus ſich mit Nothwendigkeit ergebenden verſchiedenen Methoden der Behandlung der griechiſchen und römiſchen Claſſiker auf Gymnaſien.« — »Es ſoll geſchichtlich nachgewieſen werden, wie zu Anfang des 17ten Jahrhunderts in Deutſchland auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtsweſens jener Kampf entſteht, der in dem Gegenſatz des Humanismus und Realismus ſeinen Ausdruck findet und heutigen Tages noch ſtatt hat.« — »Sie verſetzen ſich in die Lage, daß Sie den Unterricht im Livius übernehmen ſollten, und zeigen uns nun, welche Einleitung in den Livius Sie Ihrer Claſſe geben würden. Darauf, mit der Bemerkung, daß Sie den Livius curſoriſch leſen laſſen würden, geben Sie uns ein wiſſenſchaftliches Gutachten über das Verhältniß der curſoriſchen Lectüre zur ſtatariſchen, und warum das curſoriſche Leſen griechiſcher und römiſcher Claſſiker immer mehr

auf Gymnasien betrieben werden müsse, wenn die Erscheinung, daß nach beendeter Gymnasialzeit die Schüler meistens ihre Classiker nie wieder ansehen, nicht beibleiben soll.« — »Charakteristik der Rede Hegels auf seinen Amtsvorgänger Schenk.« — »Historisch-kritische Darstellung der Sokratischen Methode, und Widerlegung der herrschenden falschen Ansicht über dieselbe. Besonders Zurückführung dieser Methode auf die Natur des Geistes und was in ihr das Bleibende für allen wahren Unterricht und richtige Behandlung des Zöglings ist.« — »Ueber den Ausspruch Deinhardts: wer richtige Erfahrungen über die Früchte unserer Gymnasien sammeln und nach diesen ihre Organisation beurtheilen will, der muß vorher schon bestimmt erkannt haben, was die Gymnasien sollen und wollen.« — »Läßt sich der Schulzwang wissenschaftlich begründen? Zugleich wird eine Angabe der Methode verlangt, wie er durchgeführt werden kann und muß.« — »Angabe einiger wichtiger praktischen Regeln für die Methode des Unterrichts und der Disciplin, welche aus der Begründung der Theorie der Gewohnheit und der Aufmerksamkeit entspringen, wie sie die neuere Philosophie (Hegel, Daub) entworfen hat.« — »Ueber die Bestimmung der Gymnasien.« — »Dürfen auf Gymnasien andere Themata für die deutschen Aufsätze gegeben werden, als solche, die im Wesentlichen eine Reproduction des im Unterrichte Vorgekommenen beabsichtigen?« — »Schleiermachers Ansicht von den Strafen und der Zucht.« *

Durch Behandlung solcher Themata gewinnen die Mitglieder in kurzer Zeit eine Bekanntschaft mit dem Besten der pädagogischen Litteratur und ein Interesse für die Pädagogik. Mit großem Eifer gehen sie auf diese Studien ein.

Dann beginnt mit dem mündlichen und freien Vortrage erst der eigentliche praktische Zweck des Seminars. Wenn auch für einen Gymnasiallehrer die erste Bedingung die Solidität seiner Kenntnisse ist, so liegt es doch in der Natur der Sache, daß für eine gedeihliche Wirksamkeit an einer Schule die besten Kenntnisse noch nicht ausreichen, sondern daß es eben so sehr auf die Persönlichkeit ankommt. In der Gewöhnung aber an einen freien Vortrag liegt gerade eins der reichsten Mittel zur Befreiung von ängstlichem Wesen, pedantischer Haltung, von verkehrten und, besonders Schülern gegenüber, schädlichen Manieren.

Da nun solche Vorträge im Seminar nur Uebungen sind, so läßt sich jedes Mitglied bereitwillig jede freie und offene Kritik seiner Tugenden und Mängel gefallen, und für den Director sind sie das beste Mittel, die pädagogische Befähigung der Mitglieder kennen zu lernen. Es bewährte sich ohne Ausnahme, daß diese Uebungen mit großem Eifer und mit Erfolg betrieben wurden. An solche Vorträge sollten nun eigentlich nach den Statuten jedesmal Debatten über den Inhalt des Vorgetragenen sich anreihen, wozu aber, da diese Vorträge oft über eine Stunde dauern, nur selten die Zeit vorhanden ist. Falls indessen Debatten stattfinden, so führt eins der Mitglieder das Protokoll. Auch diese Uebung ist nicht ohne Nutzen.

Darauf beginnt eine zweite nicht minder wichtige Thätigkeit im Seminar. Es ist die, daß ein Mitglied freistehend irgend eine didaktische Situation einnimmt, indem es vor Schülern entweder eine Stelle aus einem Dichter oder sonst einem Schriftsteller interpretirt, oder irgend welchen beliebigen Lehrgegenstand für die Darstellung vor Schülern wählt.

Daran reiht sich als dritte Thätigkeit eine scheinbar unbedeutende, die aber doch vielleicht wie keine andere in die Praxis eines Lehrers einführt, wenigstens wie keine

* Diese Themata zeigen wohl, daß die größte Anzahl der Mitglieder des Seminars in diesem Semester Philologen sind.

andere das Intereſſe für das Lehramt erweckt. — Das iſt die Beſprechung und Behandlung ſchwieriger pädagogiſcher Probleme. Es kommen in dem Leben eines Lehrers ſo vielfache unerwartete Lagen den Schülern und Eltern gegenüber vor, bei denen es allein auf tactvolles Benehmen ankommt, daß es für angehende Lehrer von Intereſſe und Nutzen ſein muß, vorher ſich in ſolche Lagen lebhaft hinein zu verſetzen. Es iſt das ſchwierige Gebiet der Disciplin, welches hiebei zur Sprache kommt, auf dem bekanntlich ein Lehrer am leichteſten ſtrauchelt und hiedurch am meiſten ſich und der Schule ſchadet.

Ueberhaupt ſind es der praktiſch-pädagogiſche Blick und die Conduite, auf die in einem pädagogiſchen Seminar hingearbeitet wird, und daher wird eine Beſchreibung eines ſolchen immer etwas Unzureichendes enthalten. Dieſe im Vorſtehenden gegebene ſollte auch nur dazu dienen, in den allgemeinſten Umriſſen ein Bild vom Kieler pädagogiſchen Seminar vorzulegen; vielleicht wird es dem Unterzeichneten erlaubt, ein anderes Mal ausführlicher zu berichten und das Kieler Seminar mit den an anderen Univerſitäten beſtehenden zu vergleichen.

Wien. Die hieſige Univerſität, ſeit 1848 auf der Wanderung begriffen, wird endlich ein ihrer würdiges Gebäude erhalten. 1848 wurde bekanntlich die alte Aula in eine Caſerne verwandelt (was ſie noch iſt), und ſeitdem haben die Facultäten in den verſchiedenartigſten, entlegenſten Gebäuden ein nothdürftiges Unterkommen geſucht. Dieſe für die Studirenden höchſt läſtige und zeitraubende Einrichtung iſt jetzt für das neue Semeſter wenigſtens theilweiſe ſchon gehoben, indem die Vorleſungen dem größten Theile nach nur an zwei verſchiedenen Orten, im Gebäude der Gewehrfabrik und im akademiſchen Convict, gehalten werden ſollen. Ein neues, entſprechendes Gebäude für alle Facultäten, alſo ein wirkliches Univerſitätsgebäude, wird zwiſchen dem Schottenthore und der Alſervorſtadt und Roßau auf der Glacis gebaut werden.

b. **Preußen.** Inſtruction für die Lehrerinnen-Prüfungen an den Seminaren.

§ 1. In jedem Jahre wird, wenn ſich Candidatinnen dazu melden, in den königlichen Schullehrer-Seminaren unter dem Vorſitze eines Commiſſarius des königlichen Provinzial-Schulcollegiums eine Lehrerinnen-Prüfung gehalten, zu welcher die Candidatinnen die Erlaubniß der Zulaſſung bei dem königlichen Provinzial-Schulcollegium nachzuſuchen haben.

§ 2. Dieſe Prüfung wird für die Candidatinnen katholiſcher Confeſſion in Breslau ſtets in der zweiten vollen Woche des Monats Februar, für die Candidatinnen evangeliſcher Confeſſion in Bunzlau in der Woche vor dem Sonntage Judica, in Münſterberg in der Woche nach dem dritten Sonntage p. Trinit., in Steinau nach Michaelis, welche Termine alljährlich durch die Amtsblätter der königlichen Regierungen öffentlich bekannt gemacht werden, ſtattfinden.

§ 3. Die Candidatinnen haben an dem durch das Amtsblatt oder auf ſonſt entſprechendem Wege bekannt zu machenden Tage zu beſtimmter Stunde an dem jedesmal zu beſtimmenden Orte ſich zu melden, nachdem ſie vier Wochen früher die erforderlichen Zeugniſſe an das königliche Provinzial-Schulcollegium eingeſendet haben. Dieſe Zeugniſſe ſind: 1. das Taufzeugniß; 2. der Confirmationsſchein; 3. die Erklärung des Vaters oder Vormundes, daß die Candidatin dem Lehrberufe ſich widmen dürfe; 4. ein amtliches Zeugniß über ihr kirchliches Verhalten von dem betreffenden Pfarrer, und über ihre Unbeſcholtenheit von der Polizeibehörde des Ortes; 5. ein Lebenslauf, in welchem die Art der Vorbildung für den Lehrberuf genau anzugeben iſt.

§ 4. Die Prüfung zerfällt in eine schriftliche und in eine mündliche, welche letztere wieder in Abhaltung einer Lehrprobe und in Ableistung der wissenschaftlichen Prüfung besteht.

§ 5. Die schriftliche Prüfung wird unter Aufsicht und Clausur gehalten. Die Candidatinnen bearbeiten ein deutsches Thema pädagogischen Inhalts, sie liefern einen französischen Aufsatz (entweder eine Uebersetzung aus dem Deutschen oder eine freie Arbeit) von einem Inhalt, dessen Auswahl dem betreffenden Examinator überlassen bleibt; sie lösen zwei oder drei Aufgaben aus der Größenlehre (aus der Arithmetik oder aus der Berechnung der Körper und Flächen) und fertigen eine Probeschrift auf einem halben Bogen Quersolio mit deutschen und lateinischen Lettern an. — Die beiden Aufsätze sind am Morgen, — die Berechnungen und die Probeschrift am Nachmittage des ersten Prüfungstages zu fertigen.

§ 6. Der zweite Prüfungstag ist zur Abhaltung der Lehrproben, zu welchen die Aufgaben am Schlusse der schriftlichen Prüfung ertheilt werden, und zur mündlichen theoretischen Prüfung bestimmt. Jede Candidatin hat eine Lehrprobe über ein religiöses Thema, über ein Lesestück oder über einen geschichtlichen, erd- oder naturkundlichen Gegenstand, oder auch über eine Rechnungsaufgabe zu halten.

§ 7. Die wissenschaftliche Prüfung, welche auf Abhaltung der Lehrproben folgt, verbreitet sich 1. über die Religionslehre (Katechismus und biblische Geschichte), 2. über die deutsche Sprache und Litteratur, 3. über französische Sprache, 4. über Größenlehre, 5. Weltkunde (Erd- und Naturkunde und Geschichte) und 6. über Schulkunde.

§ 8. In der Religionslehre haben die Candidatinnen nachzuweisen: Genaue Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte und Bibelkunde — Verständniß und sichere Einprägung des Katechismus — die evangelischen Candidatinnen noch einen Vorrath kirchlicher Kernlieder, deren Melodieen ihnen auch bekannt sein müssen, und derjenigen Bibelstellen, welche zur Erklärung des lutherischen Katechismus dienen.

§ 9. In der deutschen Sprache: Richtige Auffassung des Thema's für den deutschen Aufsatz, logische Disposition, geläufige und correcte Darstellung der Gedanken. Bekanntschaft mit der Sprachlehre, wie weit solche für den Elementarunterricht erforderniß ist, richtiges Verständniß, ausdrucksvolles Lesen und angemessene Behandlung eines vorgelegten Lesestückes, Kunde von den vorzüglichsten deutschen Dichtern und ihren Hauptwerken, besonders von den für die weibliche Jugend empfehlenswerthen Schriften und deren Inhalt.

§ 10. In der französischen Sprache: In der schriftlichen Arbeit besondere grammatische Richtigkeit, geläufiges Uebersetzen und grammatisches Erklären irgend eines Lesestückes, das nach Umständen auch bei geschlossenem Buche ins Französische mündlich zurückübersetzt werden kann.

§ 11. In der Größenlehre ist zu fordern: Richtige Lösung der schriftlichen Aufgaben mit Darlegung und Begründung des Verfahrens, für die mündliche Prüfung Uebung in den Operationen des Elementarrechnens und Angabe der Gründe für das eingeschlagene Verfahren; auf Fertigkeit im mündlichen Rechnen ist ein besonderes Gewicht zu legen. Das Wichtigste aus der Lehre von den Linien, Winkeln, Figuren und Körpern, in wie weit es zur Raumberechnung erforderlich ist und Anwendung beim Zeichnen findet, ist gleichfalls zum Gegenstande der Prüfung zu machen.

§ 12. In der Weltkunde wird erwartet: Genügende Bekanntschaft mit der Vaterlandskunde in geographischer, naturkundlicher und geschichtlicher Beziehung. Kenntniß des Wichtigsten aus der allgemeinen Erdkunde und Geschichte, Uebung in der zusammenhängenden Darstellung einzelner merkwürdiger Begebenheiten, einzelner

geographiſcher Verhältniſſe, einzelner hervortretender Repräſentanten aus dem Pflanzen- und Thierreiche.

§ 13. Da bei der Prüfung über die einzelnen Unterrichtszweige die dahin einſchlagenden methodiſchen Kenntniſſe der Candidatinnen mit zu erforſchen ſind, ſo hat die Prüfung aus der Schulkunde nur noch die Bekanntſchaft mit den allgemeinen didaktiſchen und Erziehungsgrundſätzen, beſonders aber die Einſicht in das zu erforſchen, was ein gedeihliches Unterrichtsverfahren bedingt.

§ 14. Nach abgehaltener wiſſenſchaftlicher Prüfung tritt die Examinationscommiſſion ſofort zur Feſtſetzung der Prüfungsreſultate und zur Ausfüllung eines Schema zuſammen, welches folgende Rubriken enthält:

1. Laufende Nummer, 2. Name der Examinandin, 3. Perſonalien derſelben, 4. Ausfall der Prüfung in der Religionslehre, 5. und 6. in der deutſchen Sprache (ſchriftlich, mündlich), 7. in der franzöſiſchen Sprache, 8. in der Größenlehre, 9. in der Weltkunde, 10. in der Schulkunde, 11. Ausfall der Lehrprobe, — 12. Geſammtreſultat.

§ 15. Das Geſammtreſultat iſt nicht durch Zeugnißnummern, ſondern nur durch die Prädicate: recht gut, gut, genügend beſtanden, auszudrücken. Welche Candidatin letzteres Prädicat nicht erworben hat, der kann auch die Befugniß: „die Stelle einer Lehrerin zu bekleiden“, noch nicht zugeſprochen und ein Prüfungszeugniß nicht ertheilt werden.

§ 16. Die Prüfungszeugniſſe für die Candidatinnen ſind auf einem Stempelbogen von 15 Sgr. auszuſtellen. Außerdem hat jede Candidatin für die Prüfung zwei Thaler zu entrichten. An dem Geſammtbetrage dieſer Prüfungsgebühren participiren die Examinatoren zu gleichen Theilen, nachdem zunächſt die etwa nöthigen Gratificationen für Schreibereien und baare Auslagen in Abzug gekommen ſind.

§ 17. Die Prüfungsverhandlung ſammt dem Cenſurenverzeichniſſe iſt in duplo an den vorſitzenden Commiſſarius zur weiteren Veranlaſſung einzureichen.

Breslau, den 3. Februar 1855.

Königl. Provinzialſchulcollegium für Schleſien.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. Rumpel als Director des Gymnaſiums in Gütersloh beſtätigt.

Dr. W. A. Paſſow, Prorector am Gymnaſium in Ratibor, zum Director.

Dr. Riſch als Director der höhern Bürgerſchule in Stralſund beſtätigt.

Bremen. Dr. H. Gräfe (früher Director der höhern Bürgerſchule in Caſſel) zum Director dern Bürgerſchule.

Druckfehler im Augustheft.

1. Abth. S. 116 Z. 8 v. u. nunmehr, Z. 1 v. u. Robolsky.
S. 118 Z. 20 v. o. Blumenlese.
S. 120 Z. 6 v. o. Henriade.
S. 131 Z. 10 u. 21 v. u. Subſtructionen.
S. 148 Z. 20 v. u. Wrede.
S. 149 Z. 6 v. u. vornehmlich.
S. 153 Z. 12 v. u. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.
S. 155 Z. 17 u. 18 unwägbar.
2. Abth. S. 245 Z. 19 v. u. Schellbach.
S. 255 Z. 1 v. o. wörtliche.
S. 282 Beeskow — Gaupp ꝛc. — Katz — Selten.

Erklärung der Redaction.

Herrn Schulrath Scheibert macht ſeine neue amtliche Thätigkeit und die Entfernung eine thätige Theilnahme an der Redaction der Pädagogiſchen Revue unmöglich. Das Blatt wird daher fortan unter unſer beider alleiniger Verantwortlichkeit erſcheinen.

W. Langbein. **A. Kuhr.**

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November 1855.

I. Pädagogische Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Gehaltsverbesserungen.] Die preußische Regierung hat es sich stets angelegen sein lassen, dem Lehrerstande, so weit es die Umstände gestatten, ein genügendes Auskommen zu sichern. Unterm 6. März und 19. Mai 1852 erließ der Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten Anordnungen an die Provinzialbehörden, um diesem wichtigen Zwecke nach bestimmt und detaillirt vorgezeichneten Grundsätzen eine kräftige Förderung zu Theil werden zu lassen. Die Erfolge dieser Anordnung sind schon jetzt als sehr erfreulich zu bezeichnen. Auf Grundlage jener Verfügungen sind seit Mitte des Jahres 1852 im Umfange des Staates an dauernden jährlichen Gehaltszulagen regulirt worden:

für Lehrer an Gymnasien	57,776	Rthlr.
" " " Schullehrerseminarien	7,657	"
" " " Elementarschulen	121,155	"

Aus einigen Regierungsbezirken fehlt noch die Angabe der regulirten Summen, ihr Betrag wird obigen Zahlen hinzutreten. Die Geldmittel für diese Zulagen werden theils aus den Fonds der betreffenden Anstalten entnommen, theils werden sie von den Gemeinen, theils aushülfsweise aus der Staatscasse gewährt. Vollständig ist dem Bedürfniß hiermit noch nicht abgeholfen, es wird aber auf Grundlage jener Anordnungen, welche sich als zweckentsprechend bewährt haben, mit Regulirung der Lehrergehälter, so weit sie wirklich ungenügend sind, fortgefahren. (Staats-Anz.)

— [Der Unterricht im Hebräischen] hat bisher meist nur Ungenügendes geleistet. In Nr. 6 d. Bl. ist bereits dessen Erwähnung geschehen, daß die Behörde größeren Nachdruck darauf gelegt wissen will. Genaueres hierüber bringt folgender Artikel der Pr. C.:

Berlin, 17. Juli. Auf Grund der Bemerkung, daß der Erfolg des hebräischen Unterrichts im Allgemeinen hinter den Anforderungen weit zurückbleibe, ist den Directoren der Gymnasien eine erhöhte Aufmerksamkeit auf diesen Lehrgegenstand anempfohlen und besonders darauf hingewiesen worden: 1. Die Geläufigkeit im Lesen, durch deren Mangel nicht selten ein rascheres Fortschreiten und ein tieferes Eindringen in die Kenntniß der hebräischen Sprache auf Schulen und Universitäten sehr behindert wird, soll zu einem Hauptziele des Unterrichts in der unteren Classe (Secunda) gemacht werden; 2. dem Mangel an Kenntniß der gangbarsten Vocabeln, welcher öfters in auffallender Weise hervortrete, soll durch planmäßig geordnetes Auswendiglernen der am häufigsten vorkommenden und für die Grammatik und Lectüre wichtigsten Vocabeln Abhülfe geschafft

werden; 3. von Zeit zu Zeit sollen zur Einübung der Grammatik und zur Anwendung des Wörterschatzes schriftliche Uebungen veranstaltet werden; 4. da die hebräischen Lectionen mehrentheils außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit fallen, so soll mit Strenge darauf gehalten werden, daß kein Schüler ohne die entsprechende Vorbildung aus der unteren Classe (Secunda) in die obere (Prima) aufrücke. 5. Endlich sollen auch diejenigen Schüler, welche sich dem Studium der Philologie zu widmen beabsichtigen, bei Zeiten darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Kenntniß der hebräischen Sprache, sowohl in linguistischer Hinsicht, als in Rücksicht auf ihre dereinstige praktische Brauchbarkeit als Lehrer, für sie von der größten Wichtigkeit ist.

— Ueber die Beschränkungen in der Zulassung zum Studium des Baufachs] haben wir ebenfalls in Nr. 4 d. J. nur ungenaue Nachrichten geben können und bringen deßhalb hier den vervollständigenden Artikel der Pr. C.:

In den Prüfungsreglements der von den Gymnasien zur Universität abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 sind (unter litt. B und C zu § 28) die Ausnahmsfälle bezeichnet, in denen das Zeugniß der Reife dem Abiturienten zu ertheilen gestattet ist, wenn derselbe auch nicht in allen Fächern des Gymnasialunterrichts bei der Prüfung den vorschriftsmäßigen Forderungen genügt habe. Darnach soll nämlich, wenn der Abiturient den für das Lateinische und Deutsche geforderten Leistungen entsprochen hat, das Zeugniß der Reife nicht nur dann ertheilt werden können, wenn etwaige Lücken in einigen Prüfungsgegenständen durch erhebliche Mehrleistungen in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik ausgeglichen werden, sondern es soll auch namentlich bei vorgerückterem Alter des Abiturienten das von diesem erwählte Fach Berücksichtigung finden dürfen. In diesem letztern Falle ist es der Prüfungscommission überlassen, trotz der hervorgetretenen Mängel in einigen Fächern das Zeugniß der Reife zu ertheilen, wenn der Examinand in Hinsicht auf die Muttersprache, das Lateinische und noch zwei der übrigen Prüfungsgegenstände, die zu seinem künftigen Berufe in näherer Beziehung stehen, die reglementsmäßigen Forderungen erfüllt. Diese Bestimmungen sind nun im Allgemeinen zwar nicht aufgehoben worden, haben aber insofern eine Beschränkung erfahren, als nach einer Verfügung des Herrn Handelsministers denjenigen Schülern der Gymnasien, welche sich zu Staatsbaubeamten ausbilden wollen, keinerlei Nachlaß in den Anforderungen allgemeiner Bildung gewährt, von denselben vielmehr, mit Ausschluß der oben angeführten Ausnahmen, das unbedingte Zeugniß der Reife, also die volle Erfüllung der reglementsmäßigen Forderungen verlangt und ein bedingtes, auf die Reife zum Studium des Baufachs ausgestelltes Zeugniß als genügend künftig nicht angenommen werden soll.

— Dasselbe halbofficielle Blatt veröffentlicht jetzt auch die Weisungen, welche in Betreff der Mathematik den höheren Schulen vom Unterrichtsministerium zugegangen sind:

Auf Veranlassung einer Anzeige von Seiten der Direction der kön. Bauakademie, wonach vorzugsweise bei den Schülern aus Gymnasien, sodann aber auch bei den aus Realschulen ein Mangel an genügender Vorbildung hinsichtlich der von den Lehrkreisen der Gymnasien und Realschulen umfaßten mathematischen Wissenschaften, namentlich der Algebra, der Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen und Logarithmen, so wie der ebenen Trigonometrie und Stereometrie sich gezeigt hat, sind die Provinzialschulcollegien von dem Herrn Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten angewiesen worden, dem mathematischen Unterricht eine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es soll vor Allem darauf gehalten werden, daß derselbe nicht, wie es an einzelnen Anstalten geschehen ist, über die durch die Bestimmungen der

Prüfungsreglements gesteckten Grenzen ausgedehnt, sondern daß vielmehr innerhalb des den Gymnasien und Realschulen zugewiesenen Umfanges der mathematischen Disciplinen nicht nur Klarheit der Anschauung und Gründlichkeit des Wissens, sondern auch Sicherheit und Fertigkeit in der Anwendung erreicht werde.

— Für die höheren Bürgerschulen ist bekanntlich kurz nach Erlaß obiger Vorschriften der Zutritt zur Bauakademie ganz verschlossen. Da die Berechtigung der Mehrzahl von höheren Bürgerschulen, zum Studium des Baufachs vorzubilden, welche ihnen von den Ministerien des Handels ꝛc. und des Cultus ꝛc. in Gemeinschaft zugestanden war, bekanntlich einseitig von ersterem zurückgezogen ist, so sind dem Staatsministerium mehrfach Beschwerden und Petitionen um Rückgabe des Rechts von einzelnen Schulen wie von städtischen Behörden überreicht. Der eigentliche Kern der Frage ist in der Revue schon im Jahre 1849 behandelt.

Berlin, 28. Juni. [Besoldung der städtischen Lehrer.] In der Sitzung der Stadtverordneten vom 28. d. gelangte der Entwurf des Normalbesoldungsetats für die städtischen Lehrer durch Herrn Esse als Referent, wie er von der Deputation, welcher diese Angelegenheit vorgelegen hat, bearbeitet worden ist, zum Vortrag. Er geht, seinem Principe nach, darauf hinaus, der Verwaltung des Magistrats einen freieren Spielraum zu gewähren, die Stellung der niederen Lehrer möglichst zu verbessern und durch die allgemeinen Bestimmungen einen späteren Anschluß dieses Etats an den Normalbesoldungsetat für die städtischen Beamten zu ermöglichen. Er bestimmt überall die Zahl der Stellen und die Gehälter derselben nach gleichen Grundsätzen. Was die Einzelheiten betrifft, so waren, wie der Bericht besagt, die Gehälter bei dem berlinischen Gymnasium so bemessen gewesen, daß eine Erhöhung derselben nicht nothwendig erschien, weil diese Lehranstalt ihre besonderen Legate und die Lehrer derselben ihre besonderen Gehaltszulagen haben. Beim Friedrich-Werderschen Gymnasium sind folgende Gehaltsverhältnisse nothwendig erachtet worden: das Gehalt des Directors ist mit allen Emolumenten auf 2150 Thaler, die Gehälter der folgenden Lehrer auf 1200, 1100, 1000, 900, 800, 750, 700, 650, des neunten und zehnten auf 600, des eilften auf 550 und des zwölften und dreizehnten auf 500 Thlr. bemessen worden. Am kölnischen Gymnasium hat man dieselben Verhältnisse wie am Werderschen angenommen. An der Gewerbeschule wie folgt: Director 1750, die übrigen Lehrer 1100, 900, 800, 700, 600, 550 Thlr. An der Friedrich-Wilhelmsstädtischen höheren Lehranstalt der Director 2000, die übrigen Lehrer 1000, 900, 800, 760, 650, 600, 500 Thlr. Die Gehälter der Dirigenten der Realschulen sind auf 1600, 1500, 1400 und 1300 Thlr. festgesetzt; das des Rectors der Stralauer Stadtschule auf 950 Thlr. Die Zahl der Oberlehrer an den Realschulen ist 16 und ihre Gehälter 1000, 950, 900, 850, 800, 750, 700, 650 Thlr. Die Gehälter der Mittelclassenlehrer von 700 bis 400 Thlr. Die Zahl der Hauptlehrer, die früher 21 betrug, ist jetzt 15; ihre Gehälter sind aus dem Grunde höher bemessen worden, weil ein Ascendiren bei ihnen nicht in Aussicht ist. Die sechs ältesten beziehen 750, drei 700, fünf 650 und einer 600 Thlr. Der Elementarclassenlehrer sind 150; davon 11 Stellen mit 550, 11 mit 500, 13 mit 450, 25 mit 400, 30 mit 350, 37 mit 300 und 23 mit 250 Thlrn. Gehalt. Im Ganzen überschreitet dieser Normaletat, der sich auf etwas über 144,000 Thlr. beläuft, die bisherige Ausgabe um 6000 Thlr.; doch soll der Magistrat diese nicht sogleich aufwenden, sondern in jedem der drei Jahre, für welche der Etat vom 1. Januar d. J. ab, von wo er Gültigkeit hat, aufgestellt ist, nur ein Drittel zur Verwendung bringen dürfen. Zahlreiche Bestimmungen präcisiren ferner die Modalitäten der Ausführung des Etats und dienen dazu, der Versammlung ihre Rechte vorzubehalten. Der Etat mit diesen Bedingungen,

wie sie von der Deputation genehmigt worden sind, wurde ohne Discussion einstimmig angenommen.

Auch in Breslau hat die Stadtverordneten-Versammlung eine durchgehende Erhöhung der Gehalte der Gymnasiallehrer beschlossen. Die Zulagen betragen am Gymnasium St. Elisabeth 1135 Thlr., bei Maria Magdalena 1150, bei der Realschule am Zwinger 1045, bei der zum heil. Geist 1350 Thlr. Zugleich ist das Schulgeld erhöht worden.

Liegnitz. [Stadt-Stipendienfonds.] Liegnitz hat außer den verschiedenen Privatstipendien für Studirende auch einen sogenannten Stadtstipendienfond, aus welchem jährlich etwas über 400 Thlr. bis jetzt an solche junge Leute vertheilt worden sind, welche von einer hiesigen Anstalt aus die Universität besuchten. Da nun von vielen der bestehenden Legate die Stiftungsurkunden entweder verloren gegangen sind, oder deren Wortlaut von der Art ist, daß nicht absolut solche junge Leute erhebungsfähig für Stipendien sind, die sich ausschließlich dem Gelehrtenfache widmen, so hat der Magistrat hiesiger Stadt in einer seiner jüngsten Sitzungen die Sache einer weitern Prüfung unterzogen und in Folge derselben die Ansicht gewonnen, daß es zeitgemäß sei, derartige Stipendien in Zukunft auch an solche zu vertheilen, die zur Erlangung ihrer vollständigen Berufstüchtigkeit ebenfalls gründliche wissenschaftliche Studien machen müssen, ohne daß sie dabei die eigentliche Gelehrtenlaufbahn verfolgen. Ganz besonders sollen solche Jünglinge damit bedacht werden, welche Liegnitzer Kinder sind, die hiesige Provinzialgewerbeschule besuchen und zur Fortsetzung ihrer Studien das kön. Gewerbeinstitut in Berlin frequentiren wollen. Der Magistrat hat diese seine Ansicht in gründlicher Auseinandersetzung dem Stadtverordneten-Collegium zur weitern Erwägung mit dem Gesuche vorgelegt, eventuell dem magistratualischen Beschlusse beizutreten und dadurch den Magistrat zu ermächtigen, die betreffende Sache der kön. Regierung zur Genehmigung vorzulegen. In der heutigen öffentlichen Stadtverordnetensitzung brachte der Vorsteher des Collegiums den betreffenden Gegenstand zur Debatte. Obgleich die Idee des Magistrates einstimmig mit Theilnahme begrüßt wurde, so war man doch nicht durchgängig der Ansicht, daß nur absolut Liegnitzer derartige Stipendien beziehen, sondern auch auswärtige Schüler der hiesigen Provinzialgewerbeschule, insofern sie deren bedürftig und würdig seien, damit bedacht werden sollten. Nach dem Wortlaute einzelner Stiftungsurkunden mußte jedoch von dieser freiern Ansicht abgestanden werden, da solche ausschließlich nur Liegnitzer Kinder bedacht wissen wollen. Da jährlich circa 200 Thlr. auf diese Weise zu vertheilen sein dürften, so wurde von der einen Seite in Vorschlag gebracht, die Empfangssumme für einen Stipendiaten wenigstens auf 120 Thlr. jährlich zu fixiren. Nach einer allseitigen gewissenhaften und gründlichen Beleuchtung dieser wichtigen Angelegenheit trat das Stadtverordneten-Collegium einstimmig dem Beschlusse des Magistrates bei und dürfte demnach diese wichtige Angelegenheit durch die Genehmigung der kön. Regierung bald die gewünschte Erledigung finden. Schl. Ztg.

Thorn, 27. Juni. Dem hiesigen Magistrate ist es bis jetzt noch nicht gelungen, den Mangel an den erforderlichen Lehrkräften für das Gymnasium zu beseitigen, obschon er zu diesem Zwecke manche Schritte gethan hat. Er wandte sich zuerst an das Oberprovinzial-Schulcollegium in Königsberg um Ueberweisung von höheren Schulamtscandidaten. Da in der Provinz keine unbeschäftigten Candidaten des höheren Schulamts zur Disposition stehen, so konnte das betreffende Gesuch nicht berücksichtigt werden, und erhielt der Magistrat den Rath, sich zur Erreichung desselben Zweckes in anderen Provinzen zu bemühen. Es geschah dieß durch öffentliche Aufforderungen, welche indessen bis heute nur den Erfolg hatten, daß sich ein Can-

didat gemeldet hat. Andererseits sind die Diäten, welche der Magistrat bietet, nicht unerheblich. Hart. Ztg.

In andern Provinzen sind Schulamtscandidaten eben so rar, z. B. in Pommern ist unsers Wissens jetzt kein Candidat disponibel.

Angerburg, 24. Mai. [Lehrerconferenz.] Am 21. d. M. wurde hierselbst die alljährliche Lehrerconferenz, ihrer Zahl nach die vierte, im kön. Seminargebäude abgehalten. Daß der Werth und Segen derselben weithin erkannt und tief eingedrungen sei in das Bewußtsein der Theilnehmenden, zeigte namentlich diesesmal die trotz der ungünstigen Witterung und des beschwerlichen Weges zahlreich erschienene Versammlung. Nachdem die Conferenz mit Gesang und Gebet eröffnet war, hielt Herr Director Hagelweide abermals einen längeren Vortrag über „das Lesenlehren", der nicht nur zwei Stunden hindurch die Zuhörer in erquicklicher Spannung erhielt, sondern auch die Meisterschaft des Redners dadurch kennzeichnete, daß wohl Niemand der Anwesenden sich's verhehlen konnte, wie er in seinen Anschauungen über einen theoretisch und praktisch sehr bekannten und bearbeiteten Gegenstand wesentlich und nachhaltig gefördert sei. Der Redner hatte sich's nicht etwa zur Aufgabe gemacht, eine neue Methode des Lesenlehrens aufzustellen und anzupreisen, sondern es war ihm darum zu thun, überzeugend darzustellen, wie man die rechte und wirksame Anwendung der gangbaren Methode allein aus dem erkennen und erlernen könne, was man als das Ziel des Lesenlehrens betrachte. Demgemäß gruppirte sich sein Vortrag um die beiden beherzigungswerthen Grundsätze: 1. In jeder einzelnen mit den Schülern vorzunehmenden Leseübung muß dem Lehrenden ein deutliches Bewußtsein des Zieles beiwohnen, auf das sie hinauslaufen soll. 2. Da der Leseunterricht von seinen ersten Anfängen ab nichts anderes als eine verständig angelegte und geordnete Reihe von geistigen Thätigkeiten und Uebungen für die Jugend sein darf, so muß in jeder einzigen Uebung solcher Art sich das Ziel und Ende aller mit geringerer oder größerer Deutlichkeit erkennen lassen. Wer wollte verkennen, daß diese beiden Grundsätze den Kern der ganzen Leselehre ausmachen, daß das Ziel derselben die Hauptsache sei, von jedem Lehrer gekannt, ihm auf jeder Stufe gegenwärtig sein müsse, und daß diejenige Methode die beste sei, welche ihn in den Stand setzt, das Ziel desto schneller und sicherer zu erreichen? Welches ist nun das Ziel? Der Redner hob es, getragen von der innersten Ueberzeugung seiner Seele, „daß in keinem Andern Heil sei, auch kein anderer Name den Menschen gegeben sei, darinnen sie könnten selig werden, denn in Jesu Christo unserm Herrn", mit ganz besonderer Betonung und Entschiedenheit hervor. Es sei in realer Beziehung die Forderung, daß das heilige Gotteswort, das evangelische Bekenntniß und der köstliche Liederschatz, den wir in unserem evangelischen Gesangbuche besitzen, mit Verständniß gelesen werde; in formaler Beziehung die Forderung, daß das Lesen ein geläufiges, lautrichtiges, wohltönendes und sinngemäß betontes sei. Dieß Letztere führte den Redner auf die Technik des Lesenlehrens, wobei sich der ganze Reichthum seiner Erfahrungen, die Schärfe und Sicherheit des Urtheils und eine so überzeugungsvolle Kritik des Bestehenden, verbunden mit schätzenswerther Hinweisung auf das bereits zu Tage getretene oder noch zu wünschende Bessere entfaltete, daß wohl jeder der Zuhörer dem theuern Manne im Geiste dankbar die Hand zu drücken sich bewogen fand. Leider gestattet es der Raum nicht, ausführlicher darüber zu sprechen, und können wir nur den Wunsch ausdrücken, daß auch dieser Vortrag gleich den drei andern bereits im Druck erschienenen veröffentlicht werden möge. — Nachdem noch mit Unterstützung der versammelten Lehrer der Chor: „Wie lieblich ist Deine Wohnung, o Herr!" gesungen war, wurde die Conferenz für den Vormittag geschlossen. Nach einer angemessenen

Pauſe ward die nachmittägliche Fortſetzung durch den Geſang des Chors: „Der Herr iſt mein Hirt", eingeleitet, worauf Herr Seminarlehrer Tobias eine geſchichtliche Probelection hielt. Es folgte nun eine freie Beſprechung über das Thema: „Welche Einrichtungen ſind hinſichtlich des Bibelleſens in der Schule zu treffen, daß ohne Vermehrung der bezüglichen Lehrſtunden die Kinder während der Schulzeit in der Schule ſelbſt ſo weit als möglich und zuläſſig mit der heiligen Schrift bekannt werden?" Auch dieſe Beſprechung war nicht ohne Segen, indem es ſich namentlich herausſtellte, wie durch das erbauliche Leſen eines zuſammenhängenden Abſchnittes der heiligen Schrift beim Beginn des täglichen Schulunterrichts und wohl auch beim Schluß desſelben, woran ſich ein darauf bezügliches Gebet zu knüpfen habe, der obige Zweck mit Erfolg zu erreichen ſei, und wie vor Allem — was Herr Schulrath Bock aus ſeinem Jugendleben beſonders hervorhob — daraus die Bibelſitte hervorgehe, d. h. die heilſame Gewohnheit, auch im ſpäteren Leben täglich in der Bibel für ſich zu leſen, ſo wie in Gemeinſchaft mit den Hausgenoſſen, alſo der — Hausgottesdienſt. — Nachdem noch Herr Landrath Schmidt beherzigenswerthe Worte über Beförderung der Baumpflanzung und der Kreisſparcaſſe durch die Lehrer geſprochen, erhob ſich Herr Schulrath Bock und gab nach warmen Dankesworten für die zahlreiche Betheiligung den verſammelten Lehrern noch eine von Herzen kommende und zu Herzen gehende väterliche Ermahnung als geiſtige Wegekoſt mit auf die Reiſe. Anknüpfend an die Bibelworte: 2. Cor. 9, 6 hob er in begeiſterten Worten das Köſtliche des Lehrerberufs und die lohnende Frucht desſelben hervor. Dieſe könne aber nur dem zu Theil werden, der in der innigſten Gemeinſchaft mit dem Herrn ſtehend den rechten Samen mit rechtem und freudigem Geiſte ausſtreue. Wer dieß nicht thue, der bringe nicht nur ſich ſelbſt, ſondern auch die armen Kinder um die friedenvolle Frucht des heiligen Geiſtes, und habe es einſt zu verantworten, wenn denjenigen, die ihm der Herr auf die Seele gebunden, die Frucht des ewigen Lebens verloren gehe, während ſich an ihm ſelbſt die Verheißung nimmer erfüllen könne, welche ausgeſprochen iſt Dan. 12, 3. Schlußgebet und Geſang endete die erhebende Feier eines Tages, der allen Anweſenden zum nachhaltigen Segen gereichen möge. Königsb. Ztg.

Danzig, 21. April. (D. V. H.) [Anſtellungen an confeſſionellen Schulen.] Nachſtehendes Miniſterialreſcript iſt von der kön. Regierung zu Danzig ſämmtlichen kön. Schulinſpectoren des Departements mitgetheilt worden: „Unter Bezugnahme auf meine Verfügung vom 9. Februar 1853 und nach Einſicht der auf dieſelben erſtatteten Berichte der kön. Regierungen in Danzig, Marienwerder, Bromberg und Poſen beſtimme ich unter Aufhebung des Reſcripts vom 22. Mai 1839 (R. 12,552), durch welches das Alterniren von Lehrern verſchiedener Confeſſion an dem Glaubensbekenntniß nach gemiſchten Schulen geſtattet worden iſt, Folgendes: Bei jeder neu einzurichtenden und an ſchon beſtehenden Elementarſchulen gemiſchter Confeſſion bei eintretendem Lehrerwechſel iſt der confeſſionelle Charakter der betreffenden Schule feſtzuſtellen und hat nach Maßgabe desſelben ſtets die Anſtellung des Lehrers zu erfolgen. Zunächſt maßgebend für Feſtſetzung dieſes Charakters iſt die urſprüngliche Stiftung der Schule. Sollte eine als dauernd anzuſehende Verminderung der Confeſſionsangehörigen, für welche die Schule urſprünglich geſtiftet worden, die Beſetzung mit einem Lehrer dieſer Confeſſion, als mit dem Zweck der Schule in Widerſpruch ſtehend, erſcheinen laſſen, ſo kann zwar zeitweiſe die Anſtellung eines Lehrers der andern Confeſſion ſtattfinden, jedoch iſt in jedem ſolchen Falle vorher meine Genehmigung einzuholen. Müſſen bei Feſtſetzung des confeſſionellen Charakters der Schule die Zahl der ſchulpflichtigen Kinder und die Beitragsverhältniſſe der Einwohner der verſchiedenen Confeſſionen in Betracht

gezogen werden, so sind zunächst weder die Kinder der Gutsherrschaft, noch die Beiträge, welche sie als solche zur Unterhaltung der Schule leistet, in Anrechnung zu bringen. Ebenso sind nur die Kinder und Beiträge der ansässigen Einwohner, nicht aber diejenigen der Einlieger und Tagelöhner in Betracht zu ziehen. Wo bei confessionell gemischten Schulen die Anstellung eines zweiten Lehrers nöthig wird, ist wo möglich auf die Einrichtung zweier gesonderter Confessionsschulen Bedacht zu nehmen. Ueberhaupt hat die kön. Regierung die Errichtung besonderer Confessionsschulen, nöthigenfalls durch Trennung bestehender Schulsocietäten, so weit es die Zwecke der Schule gestatten, sich angelegen sein zu lassen. — Kann nicht in anderer Weise für den Religionsunterricht derjenigen Kinder, welche nicht der Confession des Lehrers angehören, namentlich durch den Pfarrer, gesorgt werden, so ist der Religionsunterricht wo möglich in einigen Stunden der Woche einem benachbarten Lehrer zu übertragen. Die dafür erforderliche, von der kön. Regierung zu normirende Remuneration ist nicht von den in der Minderzahl befindlichen Confessionsverwandten, sondern von der ganzen Schulsocietät aufzubringen.

Berlin, 13. Februar 1855.

Der Minister der geistlichen, Unterichts- u. Medicinalangelegenheiten:
gez. v. Raumer.

An die kön. Regierung zu Danzig.

Breslau, 23. Juni. (Schl. Ztg.) [Circulare in Betreff der Anwendung der Regulative.] Seitens des hiesigen Magistrats sind die Regulative den Mitgliedern der technischen Deputation zu weiterer Veranlassung zugefertigt worden, und das Collegium hat, wie uns mitgetheilt wird, zwar sich dahin entschieden, daß der erst zu Ostern v. J. eingeführte neue Lehrplan durch die Assimilirung mit dem Wesen der Regulative im Allgemeinen nicht verändert, aber in seinen einzelnen Bestimmungen den quäst. Regulativen entsprechend gemacht werden solle. Indem nun demnächst ein Nachtrag zu der Instruction für die hiesigen Elementarschulen diesen Einklang zwischen Regulativen und bestehendem Lehrplan herstellen wird, hat die königl. Regierung zu Breslau bereits in einem Circular an sämmtliche Superintendenten ihres Verwaltungsbereiches sich über die Anwendung der Ministerialverordnung vom 3. October 1854 betreffend die Einrichtung und den Unterricht der evangelischen einclassigen Elementarschulen ausgesprochen. Die Grundgedanken dieses Circulars sind in dem folgenden Excerpt enthalten:

„Der allgemeine Zweck der Regulative beruht in dem Verlangen, die Schule im Gegensatze zu der bisher häufig zu sehr in den Vordergrund getretenen bloß formellen Verstandesentwickelung auf den Weg zu stellen, auf welchem sie die innere und äußere Gestaltung des Volkslebens in Kirche, Familie, Staat und Beruf zu fördern in den Stand gesetzt wird. Zur Erreichung dieser Absicht ordnen die Regulative nicht neue Lehrgänge an, sondern setzen vielmehr das Nöthige behufs richtiger Auswahl und fester Begrenzung der Unterrichtsgegenstände, wie der Methode ihrer Behandlung und einer zweckmäßigen Einrichtung der Schule nach Maßgabe ihrer Bestimmung als Anstalt zur Erziehung der heranwachsenden Jugend fest."

Nach weiterer Vereinbarung der Regulative mit den gegebenen Verhältnissen der theils getrennten, theils ungetrennten Unterrichtsstunden für die Schüler verschiedener Bildungsgrade sagt das Circular in Beziehung auf die einzelnen Lehrgegenstände mit Beziehung auf die Regulative Folgendes:

(1. Religion.) „Die Grundlage des Religionsunterrichtes bildet die biblische Geschichte, welche in den ersten Jahren des Schulunterrichtes den Hauptgegenstand der

Beſchäftigung zwiſchen Lehrern und Schülern bei dieſem Lehrgegenſtande ausmacht. Nebenher geht die Einübung der Wochenſprüche und Liederverſe ſammt der Einübung des Katechismus."

„Den neu eingetretenen Schülern muß vor Allem der Mund geöffnet und die oft noch völlig ſchlummernde geiſtige Kraft ſo weit geweckt werden, daß ſie den einfachen und herzlichen Vortrag des Lehrers zu faſſen, das Erzählte allmälig ſich anzueignen und wieder zu geben vermögen. Darum ſoll auch bei dem Religionsunterrichte das Betenlernen das erſte Moment ausmachen, da das Kind viel leichter zu bewegen iſt, laut und vernehmlich mit ſeinem himmliſchen Vater als mit einem Menſchen zu reden. Auf dieſe Weiſe wird zugleich die erſte Grundlage für die weitere Entwickelung des Kindes am leichteſten gewonnen." — „Die Wochenſprüche und Liederverſe, vereinbart mit dem Reviſor, müſſen dem Verlaufe des kirchlichen Jahres und bibliſchen Geſchichtsunterrichtes, wie dem Standpuncte der Schüler entſprechen." — „Sehr erweckend iſt es für die Kleinen, wenn ſie des Sonntags, wo die Katechismuslehre ſie in der Kirche vereinigt, dort ihren in der vergangenen Woche eingelernten Spruch und Vers ſagen und einige auf ſeinen Inhalt bezügliche Antworten geben dürfen. Dasſelbe gilt von den größeren Schülern, wenn ihnen vergönnt wird, beim Beginn der ſonntäglichen Katechismuslehre nach vorgängigem, von ihnen zu ſprechenden Gebete ein Hauptſtück des Katechismus zu ſagen. Die heilſamen Folgen, welche an ein ſolches Aufſagen der Hauptſtücke Seitens der Jugend auch für die Erwachſenen ſich knüpfen, liegen zu Tage." — „Wir bringen durch Vorſtehendes eine altkirchliche Einrichtung, die nur durch das gedankenloſe und undeutliche Herplappern des Katechismus widerlich und ſtörend wurde, von Neuem in Anregung. Zur würdigen Ausführung des von uns auf dieſe Weiſe Empfohlenen müſſen die Kinder von früh auf an ein klares, deutliches Reden überhaupt und damit zugleich an ein ſinngemäßes Sprechen des Katechismus gewöhnt werden." — — — „Mit vollendetem zehnten Jahre muß in der Regel der ganze Katechismus gut gelernt ſein und deutlich und vollſtändig hergeſagt werden können, damit von da ab der Lehrer bei ſeinem Unterrichte ſich auf dem ganzen den Kindern zugänglich zu machenden Gebiete ergehen kann." — „Das bekannte Büchlein von Kolde, der Katechismus von Hauſer und Sander, Reimann's Katechismus, der in Breslau und Oels erſchienene Katechismus Dr. Martin Luther's mit Bibelſprüchen, und die Bibelgeſchichtsbücher von Preuß und Zahn, die bereits in vielen Schulen gebraucht werden, ſind gute, zuverläſſige Bücher, die wir den Lehrern gern empfehlen."

(II. Leſen, deutſche Sprache, Schreiben.) „Wir wollen nicht unbemerkt laſſen, daß die Kinder niemals gut und ausdrucksvoll leſen, niemals richtig und ſinngemäß ſchreiben werden, wenn ſie nicht, worauf bei allen Lectionen genau zu achten iſt, klar, deutlich und in ganzen Sätzen zu reden angehalten werden." — „Zur Anſtellung der für dieſe Zwecke erforderlichen Uebungen, welche in die Leſeſtunden gehören, können wir bei den jüngeren Schülern den Gebrauch von Bildertafeln nicht genug empfehlen, da ſie dem Lehrer das reichſte Material zur Veranſchaulichung des Geleſenen an die Hand geben. Die von Wilke ſind allgemein als ſehr zweckmäßig bekannt." — — — „Wo der Lehrer es verſteht, in verſtändiger, herzlicher und gewinnender Weiſe bei den einzelnen Lehrgegenſtänden mit den Kindern ſich zu beſprechen, wo er durch dieſe Weiſe ihr Denken anregt und dabei zugleich auf ihr Sprechen achtet oder im Erzählen ſie übt, wo er endlich ſorgfältig darauf hält, daß ſie die ihnen geſtellten Aufgaben feſt lernen und das Gelernte fleißig wiederholen, da wird das Bedürfniß beſonderer Denk-, Sprach- und Gedächtnißübungen überall von ſelbſt verſchwinden. Entgegengeſetzten Falles aber werden dieſe Uebungen ohne Frucht bleiben. Der vielfach im Gebrauch

ſtehende Kinderfreund von Preuß und Vetter wird hier nützliche Dienſte leiſten und bietet zugleich zur Betreibung der Realien wenigſtens den unentbehrlichſten Stoff. Beſonders aber machen wir aufmerkſam auf die Fibel und das Schulleſebuch, welche das Seminar zu Münſterberg mit Nächſtem wird erſcheinen laſſen, da dieſe beiden Schriften, ſo viel uns davon bekannt geworden, ein beſonders zweckmäßiges Hülfsmittel für die Lehrer bilden werden. Auf dieſe Schriften hinzuweiſen finden wir uns aber um ſo mehr veranlaßt, als wir wünſchen müſſen, daß die Lehrer ihren Unterricht nach den im Seminar erlernten Methoden und im Anſchluſſe an die dort gebrauchten Lehrbücher ertheilen."

(III. Rechnen.) „Beim Rechnen iſt beſonders darauf zu ſehen, daß die Kinder ihres Verfahrens ſich bewußt werden und Auskunft darüber geben können." — — „Beſonders iſt darauf zu halten, daß die Schüler eine gewandte Fertigkeit im Kopfrechnen erlangen, da dieſe der Zukunft der Kinder vorzugsweiſe vortheilhaft werden kann." — „Die Schüler müſſen ihre Exempel ohne alle Nachhülfe des Lehrers ſelbſtſtändig zu löſen und die Löſung im zuſammenhängenden Vortrage darzulegen verſtehen."

(IV. Geſang.) „Bezüglich des Geſanges müſſen wir verlangen, daß die Schüler den Text der zu ſingenden Kirchen- und Volkslieder auswendig und mit Ausdruck herſagen können." — „Unumgänglich nöthig iſt es übrigens für das künftige Leben der Kinder und den Gebrauch, den ſie von ihrer Singfertigkeit im häuslichen Kreiſe machen ſollen, daß ſie nicht bloß im gemeinſamen, ſondern auch im Einzelgeſange geübt werden und die Melodieen anzufangen vermögen."

(V. Realien.) „Wir haben keinen Grund anzunehmen, daß es nicht in allen Schulen unſers Departements möglich ſein ſollte, auf den Unterricht in den Realien wöchentlich einige Zeit zu wenden. Es bedarf dazu nur, daß die Lehrer vier Tage in der Woche ſtatt eines fünfſtündigen einen ſechsſtündigen Unterricht ertheilen. Dadurch wird es den Lehrern auch möglich werden, die zur Ertheilung des Unterrichts im Zeichnen, ſo weit die Fertigkeit darin ihren Schülern erforderlich iſt, nöthige Zeit zu gewinnen." — „Für die einclaſſige Schule mit getrennten Abtheilungen ſetzen wir nachſtehende Vertheilung der Lehrgegenſtände auf die wöchentliche Unterrichtszeit vorläufig als Regel feſt: Erſte Abtheilung: Religion 6 Stunden; Leſen und Schreiben 6 St.; Rechnen 4 St., mit der Bemerkung, daß eine Stunde auf das Zeichnen und die Beſchäftigung mit den Raumgrößen verwendet werden kann; Geſang 2 St.; Realien 2 St. Zweite Abtheilung: Religion 3 St.; Schreiben und Leſen 6 St.; Rechnen 2 St.; Geſang 1 St. — Der letzte Schultag in jedem Monate iſt lediglich zum Wiederholen des Gelernten beſtimmt."

Das Schlußwort des Circulars ſagt u. A.: „Nicht unbemerkt wollen wir laſſen, daß, wo an Schulen, die durch kräftige Förderung ihrer Schüler ſich auszeichnen, die Lehrer glauben, über das durch die Regulative, insbeſondere bezüglich der Realien, geſetzte Ziel hinaus gehen zu können, die Regulative ſelbſt ihnen in dieſer Beziehung eine unüberſteigliche Schranke nicht ziehen. Nur mögen ſie nicht aus den Augen verlieren, daß wir das in den Regulativen Feſtgeſetzte überall vor allem Andern fordern. Schließlich gedenken wir noch der geſetzlichen Schulprüfungen. Auch ſie werden eine der neuen Schuleinrichtung entſprechende Geſtalt erhalten müſſen. Das Nähere hierüber behalten wir einem beſonderen Generalerlaſſe vor.

Königliche Regierung.

Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulweſen."

— Gleichzeitig mit dem Erlaß der kön. Regierung in Betreff der Anwendung der

Regulative für die Volksschule ist an sämmtliche Superintendenten des Breslauer Regierungsbezirks ein Circular, betreffend die Ausführung des Regulativs für die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden, erschienen, in welchem es unter Anderm heißt:

„Es werden durch dieses Regulativ die früher bereits über das Alter, die Gesundheit und die zur Absolvirung des Seminarcursus erforderlichen äußeren Mittel ergangenen Bestimmungen nicht aufgehoben (conf. Erlaß d. d. 22. Sept. 1852, Amtsblatt pro 1852, Nr. 39). Dagegen fällt die durch den gedachten Erlaß angeordnete Vorprüfung der Schulamtsaspiranten durch die Superintendenten als allgemeine Regel weg. Da jedoch die Herren Superintendenten nicht alljährlich sämmtliche Schulen ihres Aufsichtskreises besuchen, so müssen wir es den Herren Geistlichen um so mehr zur Pflicht machen, über die persönlichen Verhältnisse der Präparanden und die Thätigkeit ihrer Bildner gegen Ende November jeden Jahres ihren Ephoren eingehenden Bericht zu erstatten. Die Herren Superintendenten dagegen haben nach Maßgabe unserer Verordnung vom 24. Februar 1853 und des dazu gehörigen Schemas auch künftig jeden 1. December bezüglich der Schulamtspräparanden an uns zu berichten.

„Von den Herren Geistlichen hoffen wir, daß sie in noch höherem Maße, als es bisher geschehen, an der Präparandenbildung sich betheiligen werden und daß sie namentlich dem Religionsunterricht derselben und der Bethätigung, die ihnen nach Maßgabe des Regulativs in der Schule gestattet wird, ihre volle Aufmerksamkeit zuwenden werden.

„Da wir an den Präparandenbildnern voraussetzen dürfen, daß ihr eigenes Familienleben dahin zielender Anordnungen nicht entbehren, sondern so geordnet sein werde, daß es der Zukunft ihrer Zöglinge vorbildlich werden könne, so wird es nur darauf ankommen, daß sie die letzteren als dem Kreise ihrer Familie angehörige lieber betrachten und als solche sie leiten und überwachen. Wir finden darin einen so wichtigen Theil der Wirksamkeit der Präparandenbildner, daß wir nicht nachdrücklich genug darauf hinweisen können. Von dem größten Segen wird es dabei für die Seminarpräparanden sein, wenn auch die Herren Geistlichen mit väterlichem Wohlwollen sich derselben annehmen.

„Die Bethätigung der Präparanden in der Schule wird sich besonders darauf zu richten haben, daß sie nach Anweisung des Lehrers Ordnung und Ruhe vor und während des Unterrichts aufrecht erhalten, das vom Lehrer Gelehrte mit den Schülern üben oder wiederholen, namentlich die jüngeren Schüler anleiten, das ihrer Vorbildung gesteckte Ziel zu erreichen, die Correcturen des Lehrers, so weit letzterer es nicht selbst kann, mit den betreffenden Schülern durchgehen und ihnen die gelernten Aufgaben überhören.

„Es kommt bei dem Unterrichte der Seminarpräparanden, was wir besonders hervorzuheben nicht unterlassen wollen, nicht hauptsächlich darauf an, daß die Präparanden eine mehr oder minder große Summe nützlicher Kenntnisse aus verschiedenen Wissensgebieten sich einprägen, sondern daß sie das Einzelne im Zusammenhange mit dem Ganzen sich zu eigen machen und die einzelnen Lehrgegenstände, die ihnen vorgetragen werden, in ihrem Verhältnisse zu einander auffassen. Auch ist es bei diesem Unterrichte zu vermeiden, daß diese oder jene einzelne Fähigkeit des Präparanden isolirt ausgebildet werde. Vielmehr muß der Lehrstoff den ganzen inneren Menschen erfassen dergestalt, daß er geistiges Eigenthum des Präparanden und ein Mittel zur Vervollkommnung aller seiner Geisteskräfte werde.

„Da wir bereits im Sinne des Regulativs darauf hingewiesen haben, daß wir in den Präparandenbildnern väterlich gesinnte Freunde ihrer Zöglinge erblicken müssen,

ſo iſt es damit ſchon ausgeſprochen worden, daß die Präparandenbildner darauf Bedacht zu nehmen haben, auch der körperlichen Entwickelung ihrer Pflegebefohlenen die nöthige Aufmerkſamkeit und Fürſorge zuzuwenden.

„Somit übergeben wir die Verordnung vom 2. October den Geiſtlichen und Präparandenbildern, durchdrungen von der Ueberzeugung, daß ſie dieſelben benützen werden auf eine dem Vertrauen des Herrn Miniſters und unſerer ſelbſt entſprechende Weiſe. Sie wird dann in ihrer Hand ein neues Mittel werden, den Seminarien Zöglinge zuzuführen, welche dieſe zu würdigen Werkzeugen für eine der Familie und Gemeinde, dem Staate und der evangeliſchen Kirche zum höchſten Segen gereichende Erziehung des Volkes in der Zucht und Vermahnung zum Herrn heranzubilden ſich werden angelegen ſein laſſen.“ Schl. Ztg.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Preußen. [Zunahme von Studirenden der evangeliſchen Theologie.] Wie bekannt, wächst ſeit einigen Jahren wieder die Zahl der Studirenden, welche ſich auf preußiſchen Univerſitäten der evangeliſchen Theologie widmen. Auch in dieſem Sommerſemeſter hat ihre Zahl zugenommen. Auf den ſechs preußiſchen Univerſitäten ſtudirten in den letzten zehn Jahren evangeliſche Theologie:

	Inl.	Ausl.		Inl.	Ausl.
Winter 1845—46	737	233	Winter 1850—51	578	127
Sommer 1846	697	228	Sommer 1851	586	131
Winter 1846—47	658	212	Winter 1851—52	583	132
Sommer 1847	624	166	Sommer 1852	596	124
Winter 1847—48	608	203	Winter 1852—53	572	109
Sommer 1848	623	149	Sommer 1853	585	103
Winter 1848—49	603	130	Winter 1853—54	599	108
Sommer 1849	589	106	Sommer 1854	657	98
Winter 1849—50	599	108	Winter 1854—55	675	128
Sommer 1850	591	113	Sommer 1855	711	107

Von den 818 Studirenden des jetzigen Sommerſemeſters befinden ſich in Königsberg 71, in Greifswald 33, in Berlin 205, in Halle 391, in Breslau 65, in Bonn 53.

Es iſt zu wünſchen, daß dieſe Vermehrung der evangeliſchen Theologen fortdauern möge, da die Errichtung neuer Kirchſpiele, die Anſtellung von Hülfsgeiſtlichen ꝛc., welche erfreulich fortſchreitet, immer neue Kräfte in Anſpruch nimmt.

Berlin. Statut für das Domcandidatenſtift in Berlin vom 22. November 1853.

§ 1. Bei der Domkirche in Berlin wird in Stelle des bisherigen Domcandidatenalumnats und mit Verwendung der Mittel desſelben ein Convict von Candidaten der Theologie unter dem Namen „Domcandidatenſtift“ errichtet.

§ 2. Der Zweck desſelben iſt: a. ſeelſorgeriſche Thätigkeit der Mitglieder als Paſtoralgehülfen durch häusliche Seelſorge, Beſuch der geiſtlich Nothleidenden, der Kranken und Sterbenden, durch Armenpflege, verbunden mit Beſuch, Ermahnung und Predigt; b. möglichſtes Eingreifen in die Wirkſamkeit der inneren Miſſion, mit geeignetem Anſchluß an die beſtehenden chriſtlichen Vereine; c. Bildung eines Paſtoralſeminars für wiſſenſchaftliche ſowohl als für praktiſche Theologie, beſonders in Anknüpfung an die Erfahrungen, welche die Convictualen bei der zu a und b bezeichneten Thätigkeit machen; d. Erlangung einer praktiſchen kirchlichen Anſchauung durch Reiſen.

§ 3. Zur Erreichung und zur Erleichterung in der Erfüllung dieſer Aufgaben und zur Heiligung des geſammten Lebens der Mitglieder werden die Vereinigung derſelben in Einer Wohnung, gemeinſchaftliche Mahlzeiten, gemeinſames Gebet und Leſen der heiligen Schrift dienen.

§ 4. Das Domcandidatenſtift beſteht vorläufig aus einer Genoſſenſchaft von eilf bis zwölf Candidaten der Theologie, von denen einer die Stelle des Inſpectors einnimmt, zwei ihm als Adjuncten beigeſellt und einer oder auch zwei auf Reiſen ausgeſandt werden.

Beim Zuwachs der Mittel und nach erfolgter innerer Ausbildung der Anſtalt kann derſelben eine größere Ausdehnung gegeben, namentlich erwogen werden, ob und in welcher Art dieſelbe mit dem Freitiſchinſtitute für Studirende auf hieſiger Univerſität in Verbindung zu ſetzen iſt, und ob Candidaten gegen Zahlung zuzulaſſen ſein werden. Es iſt demgemäß die durch dieſe Statuten feſtgeſetzte Geſtaltung des Convicts nur als Einleitung zu einer künftig auszubildenden größern Anſtalt zu betrachten.

§ 5. Der Anſtalt iſt zunächſt ein Ephorus, welcher mit allerhöchſter königlicher Genehmigung auf den Vorſchlag des Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten im Einvernehmen mit dem evangeliſchen Oberkirchenrathe aus den ordentlichen Predigern der Hof- und Domkirche ernannt wird, vorgeſetzt.

Ihm ſind ein Inſpector und zwei Adjuncten aus der Zahl der Convictualen (§ 4), welche in der Regel die akademiſche Würde eines Licentiaten der Theologie erworben haben müſſen, beigegeben.

Das Amt des Ephorus und das des Inſpectors und der beiden Adjuncten wird nach beſonderen Inſtructionen verwaltet.

§ 6. Die innere Einrichtung des Stifts und die Beſchäftigung der Convictualen iſt folgende:

a. Die Candidaten, welche in das Stift aufgenommen werden, müſſen ihr erſtes Examen nach der Univerſität gut beſtanden haben. Wegen ihrer Zulaſſung melden ſie ſich unter Beifügung des Univerſitätszeugniſſes, des Zeugniſſes pro licentia concionandi und eines Sittenzeugniſſes bei dem Ephorus.

b. Jeder Convictual verbleibt mindeſtens ein Jahr im Stifte. Wer ohne Erlaubniß früher ausſcheidet, der hat die Koſten, welche auf ſeine Ausbildung und ſeinen Unterhalt in der Anſtalt verwendet worden ſind, für die Dauer ſeines Aufenthaltes nach dem Jahresbetrage von 200 Thalern entweder ſogleich oder, falls er unbemittelt iſt, nach dem Antritte eines mit Beſoldung verſehenen Amtes zu erſtatten und hierüber bei ſeinem Eintritte einen Revers auszuſtellen. Der Verwaltungsrath kann den Aufenthalt des Einzelnen auf zwei Jahre verlängern. Wer noch länger bleiben will, kann dazu die Erlaubniß nur dann erhalten, wenn er die Koſten ſeines Unterhaltes nach einem näher zu beſtimmenden Satze ſelbſt trägt und ſich dennoch allen Regeln des Stiftes unterwirft. Auf den Inſpector und die Adjuncten finden dieſe Beſchränkungen keine Anwendung.

c. Neben den im Stifte gemeinſam zu treibenden theologiſchen Studien und Uebungen haben ſich die Convictualen dem Privatſtudium ernſtlich zu widmen und beſonders die zu ſchriftlichen Ausarbeitungen vom Ephorus gegebenen Themata fleißig zu bearbeiten. Collegien an der Univerſität darf der Convictuale nur mit Erlaubniß des Ephorus auf Gutachten des Inſpectors und der Adjuncten beſuchen.

d. Die Convictualen haben nach einer beſtimmten Hausordnung zu leben.

e. Der Ephorus leitet ſie zu praktiſcher Thätigkeit in der Gemeinde an. Zunächſt ſoll nur die Domgemeinde in Berlin der Gegenſtand derſelben ſein.

Die Armenpflege hat in der Thätigkeit der Convictualen eine wichtige Stelle anzusprechen. Die Art, wie sie sich dabei am besten zu betheiligen und ihre Thätigkeit mit der bereits vorhandenen geordneten Armenpflege in der Domgemeinde in Verbindung zu setzen haben, muß der weiteren Entwickelung der Anstalt anheimgegeben werden.

Eine weitere Aufgabe für sie ist der Hausbesuch, nicht bloß bei Kranken, sondern auch bei Gesunden. Es sollen dabei in zweckmäßiger Vertheilung alle Familien der Domgemeinde aus den unteren Classen an die Reihe kommen.

Zu diesen Besuchen werden die Convictualen im Anfange vom Ephorus oder Inspector oder einem Adjuncten begleitet und erst später allein entsendet.

Bei dieser Seelsorge ist darauf Bedacht zu nehmen, den Hausgottesdienst dadurch einzuführen, daß die Beauftragten ihn erst selbst in den Familien halten, dann die Hausväter dazu anleiten, oder auch solche Gottesdienste in dazu gemietheten kleinen Locales in verschiedenen Stadttheilen für diejenigen abhalten, welche in ihren Wohnungen es dazu nicht bringen können.

Ein großes Arbeitsfeld, wenn von der Domgemeinde noch Zeit und Kraft übrig bleibt, bietet das Armenhaus auf dem Alexanderplatze mit seinen Kranken und Detinirten dar.

Das Eingehen in die Thätigkeit freier Vereine für die innere Mission kann nicht gleich Anfangs in den Plan des Convicts aufgenommen werden. Es muß dieß der weiteren Entwickelung überlassen bleiben.

§ 7. Die Mitglieder des Stiftes empfangen von der Anstalt unentgeltlich Wohnung, Heizung, Erleuchtung und vollständige Verpflegung, außerdem an Geldbeihülfe jährlich:

der Inspector	150	Rthlr.
der erste Adjunct	130	"
der zweite Adjunct	100	"
die zwei Reisestipendiaten auf ein Jahr je	500	"
die sieben Convictualen je	70	"

§ 8. Die Anstalt ist der Aufsicht des königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, so wie des evangelischen Oberkirchenrathes unterworfen.

Zunächst ist derselben ein Verwaltungsrath vorgesetzt, der aus den Mitgliedern des Domministeriums zu Berlin und einem durch den Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten zu ernennenden Mitgliede, so wie einem von dem evangelischen Oberkirchenrathe aus seiner Mitte gewählten Mitgliede dieses Collegiums besteht.

Dem vorgesetzten Minister und dem evangelischen Oberkirchenrathe ist ein vom Ephorus zu erstattender Jahresbericht, welcher alle wichtigen innern und äußern Angelegenheiten der Anstalt berührt, einzureichen. — Der Etat des Instituts wird vom Minister festgesetzt.

Der Verwaltungsrath repräsentirt die Anstalt in ihren äußern Angelegenheiten, controlirt die Vermögensverwaltung, bewilligt außerordentliche Ausgaben, insoweit sie aus den Mitteln des Instituts entnommen werden können, beschließt auf den Vorschlag des Ephorus über die Ernennung des Inspectors und dessen Gehülfen, ingleichen über die Annahme des Oekonomen und des Dieners, verleiht in gleicher Art die Convictualenstellen und die Reisestipendien, für deren Bewilligung jedoch die Genehmigung des evangelischen Oberkirchenrathes in Antrag zu bringen ist, entscheidet über die ausgedehntere Verleihung oder die etwa nothwendige Entziehung des Beneficiums für die

Convictualen und nimmt die Rechnung ab, welche dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten zur Revision und Decharge, insofern diese nicht von der Oberrechnungskammer in Anspruch genommen wird, einzureichen ist. — Auch die Entwerfung des dem Minister einzureichenden Etats geht von ihm aus.

§ 9. Für die von den Convictualen zu unternehmenden wissenschaftlichen Reisen wird unter Genehmigung des evangelischen Oberkirchenraths Plan und Route vorgeschrieben und werden den Reisenden die zu verfolgenden Fragen mitgegeben. Die von ihnen erstatteten Berichte werden dem evangelischen Oberkirchenrathe mitgetheilt.

§ 10. Die Revision und Abänderung des gegenwärtigen Statuts bleibt den Umständen nach vorbehalten.

Potsdam, den 22. November 1853.

Friedrich Wilhelm. v. Raumer.

Einige Erläuterungen zu dem Statut und der Hausordnung für das Domcandidatenstift.

Zu dem Statut § 6 b wird bemerkt: Die Aufnahme und Entlassung der Mitglieder geschieht um die Zeit des 1. April und des 1. October.

Ein Aufenthalt von einem Jahre oder länger in dem Stifte berechtigt nicht zu Ansprüchen auf eine Anstellung nach dem Austritte. Doch wird der Verwaltungsrath gern die Hand dazu bieten, daß solche Candidaten, welche sich als brauchbar und tüchtig erweisen und denen der Aufenthalt in dem Stifte eine sichtbare Förderung gewährt hat, möglichst bald nach ihrem Abgange in eine anderweitige kirchliche Thätigkeit übergehen. Uebrigens ist es der Wunsch des Ephorats, daß die Verbindung desselben mit den Mitgliedern des Stifts auch nach dieser Zeit durch geregelten schriftlichen und, so viel es angeht, mündlichen Verkehr stets lebendig unterhalten werde.

Zu demselben § e heißt es u. A.: Da die königliche Oberpfarr- und Domkirche keine räumlich abgegrenzte Parochie besitzt, sondern ihre Gemeindeglieder über die Stadt mit den Vorstädten zerstreut wohnen, so ist jedem Domcandidaten ein bestimmtes Gebiet zugewiesen, welches den Sprengel für seine Seelsorge bei den Armen und Kranken der Gemeinde bildet. Bis zu Ende des Jahres 1854 hatte ein jeder circa 70 bis 100 Familien zu besuchen.

Zu § 7 findet sich die Bestimmung, daß ein etwaiger Nebenerwerb durch Privatstunden unthunlich ist, dagegen wird bemerkt, daß sämmtliche Sätze der Geldhülfe (mit Ausnahme der Reisestipendien) um 30 Rthlr., jedoch auf widerrufliche Weise, erhöht worden sind.

Zu § 8: Der Ephorus des Stifts ist der Herr Hof- und Domprediger Dr. Hoffmann, Generalsuperintendent der Kurmark. Der Verwaltungsrath besteht aus den übrigen Mitgliedern des Ministeriums der königlichen Oberpfarr- und Domkirche: dem Herrn Oberhofprediger Dr. Strauß und den Herren Hof- und Domprediger Dr. Snethlage und v. Hengstenberg, dem Herrn Geh. Oberregierungsrath Stubenrauch, als Mitglied des Ministeriums der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten, welcher den Vorsitz führt, und dem Herrn Oberconsistorialrath Dr. v. Mühler, als Mitglied des evangelischen Oberkirchenraths.

Was die Aufgabe und Thätigkeit der Convictualen anlangt, so heißt es in den Erläuterungen zu §§ 2 und 3 der Hausordnung: Das Domcandidatenstift soll nicht eine Ergänzung für die Universitätsstudien sein, sondern eine Vorbereitung auf das geistliche Amt durch gleichmäßig vertheilte wissenschaftliche und praktische Arbeiten. Darum werden nicht Vorlesungen in dem Stifte gehalten, sondern neben der gesonder-

ten Thätigkeit der Einzelnen nur Besprechungen und Disputationen angestellt. Die bedeutendste Stelle unter ihnen nehmen die täglichen exegetischen Uebungen ein, in welchen unter Leitung des Inspectors und der Adjuncten an drei Tagen der Woche Stücke aus dem Alten und an drei Tagen Stücke aus dem Neuen Testamente von den Candidaten dergestalt interpretirt werden, daß abwechselnd je einer die grammatisch-historische und praktische Erklärung gibt, alle andern aber thätigen Antheil dabei nehmen, und jeder Abschnitt auch in homiletischer, katechetischer, liturgischer und pastoralischer Beziehung besprochen wird. Ferner werden in einer Stunde wöchentlich das Kirchenrecht und die Kirchengesetze, Verordnungen ꝛc. der preußischen Monarchie zum Gegenstande von Besprechungen und Disputationen gemacht. An Stelle des sonst sechswöchentlichen pädagogischen Hospitiums an einem Schullehrerseminar ist ein von dem Director des königlichen Seminars für Stadtschulen zu Berlin geleiteter, drei Viertel Jahr dauernder Cursus eingerichtet, welcher in zweistündigen Besprechungen und Referaten, so wie zweimaligem wöchentlichen Hospitiren, resp. Unterrichten in den mit dem königlichen Seminar verbundenen Schulanstalten besteht. Zu anderweitiger katechetischer Uebung ist vielfältige Gelegenheit in den Katechesen bei der Domgemeinde geboten. Die pastoralen Conferenzen behandeln sowohl einzelne Fälle als die Grundsätze der Seelsorge und der Amtsführung überhaupt. Predigten werden von den Mitgliedern in geregelter Reihenfolge in den Wochengottesdiensten der Domgemeinde gehalten, deren vorläufig zwei bestehen und die in der Folge nach Bedürfniß bedeutend vermehrt werden sollen. Für Erweiterung der Kenntnisse im ascetischen und hymnologischen Gebiete geben die täglichen Hausgottesdienste reiche Veranlassung. Gemeinsame homiletische, kirchengeschichtliche, dogmatische ꝛc., auch kirchenmusikalische Uebungen sind bisher freier Vereinigung überlassen und werden weiterer Entwickelung anheimgegeben. Die Themata zu den schriftlichen Ausarbeitungen, deren in der Regel drei jährlich anzufertigen sind, werden aus dem gesammten Gebiete der Theologie mit Rücksicht auf praktische Beziehungen gewählt und bezwecken, daß der Candidat wenigstens in Einem Fache selbstständige Quellenkenntnisse und eigenes Urtheil erlange.

Obgleich mit allen diesen Beschäftigungen die Zeit der Stiftsgenossen ausgefüllt ist, so wird es doch solchen Candidaten, welche nur das erste Examen bestanden haben, im Falle sie nicht bedeutende Lücken ihrer Kenntnisse ausfüllen müssen, ermöglicht werden, sich während ihres Aufenthaltes in dem Stifte auf das zweite Examen vorzubereiten, resp. dasselbe zu absolviren.

Betreffend die confessionelle Stellung der Anstalt heißt es § 5 der Hausordnung: Da gedeihliche seelsorgerische Arbeit nur auf lebendigem Glauben ruhen kann, der lebendige Glaube aber seinen Inhalt bekennt, so kann Niemand in das Stift aufgenommen werden, der sich nicht offen und wahr zur evangelischen Wahrheit, wie sie die heilige Schrift verkündet, bekennt. Um aber einen Maßstab dieses Bekenntnisses zu geben, wird bei jedem Convictualen vorausgesetzt, daß er dem Inhalte der größeren ökumenischen Glaubensbekenntnisse und den positiven Artikeln (1 bis 22) der augsburgischen Confession von Herzen beipflichte. Da die Domgemeinde eine unirte ist, so wird gleichfalls erfordert, daß der Eintretende zur Union auf dem genannten Bekenntnißgrunde sich halte.

Hierzu findet sich in den Erläuterungen noch die Erklärung: Hier ist nur das Minimum des Bekenntnisses angegeben, das von jedem Eintretenden verlangt wird. Es versteht sich von selbst, daß sich die Mitglieder an das lutherische oder reformirte Bekenntniß auf dem gemeinsamen Boden der augsburgischen Confession halten können.

— Für den Professor Lejeune Dirichlet, welcher einen Ruf an die Universität Göttingen für den verstorbenen Astronomen Gauß angenommen hat, wird Dr. Kummer aus Breslau als Professor der höheren Mathematik bei der hiesigen Friedrich-Wilhelms-Universität eintreten.

Hannover [Die Corpsverbindungen und Ergebnisse der ersten juristischen Prüfung.] (Hannov. Zt.) Hannover, den 6. Februar 1855. Vor anderthalb Jahren hat diese Zeitung eine Mittheilung über die Ergebnisse der ersten juristischen Prüfung gebracht, die wenig erfreulich war. Wenn jetzt für die seitdem verflossenen drei Halbjahre die Mittheilung fortgesetzt wird, so kann sie leider nicht tröstlicher klingen. Besonders das letzte Halbjahr hat wieder so ungünstige Ergebnisse geliefert, daß die Hoffnung auf Besserung, welche nach den Prüfungen des vorhergehenden Halbjahrs schien Wurzel fassen zu dürfen, im ersten Keime erstickt ist.

Mögen zunächst die einfachen Zahlen sprechen.

Im Winterhalbjahr 1853 sind zur Prüfung zugelassen 23. Von diesen haben 4 die Prüfung „gut", 11 „genügend" bestanden; 8 haben als „nicht bestanden" zurückgewiesen werden müssen.

Im Sommerhalbjahr 1854 sind zur Prüfung zugelassen 26. Von diesen hat 1 die Prüfung „ausgezeichnet", 6 haben sie „gut", 14 „genügend" bestanden; 3 sind wieder zurückgetreten, ohne geprüft zu sein, und 2 haben als „nicht bestanden" zurückgewiesen werden müssen.

Im Winterhalbjahr 1854 sind 30 zur Prüfung zugelassen. Von diesen haben 4 die Prüfung „gut", 11 „genügend" bestanden; 3 sind wieder zurückgetreten und 12 als „nicht bestanden" zurückgewiesen.

Eine Steigerung in den Anforderungen erklärt diese ungünstigeren Ergebnisse, namentlich des letzten Halbjahrs, keineswegs. Denn die Prüfungscommission, die allerdings für Ertheilung der besseren Grade daran festhält, eine tüchtige Grundlage der Ausbildung zu verlangen, wie sie ohne gute Anlagen und dauernderen Fleiß schwerlich zu erreichen steht, fürchtet weit mehr, an dem, was als nothwendige Bedingung einer „genügenden" Prüfung unnachsichtig festgehalten werden sollte, mitunter nachgelassen, als umgekehrt ihre Ansprüche über das unerläßliche geringste Maß erhöht zu haben. Die Hauptmitglieder der Commission sind geblieben, und fast jeder, der länger in ähnlichem Berufe gewirkt hat, wird es ja an sich und seinen Berufsgenossen erfahren haben, daß mit der längeren Uebung des Berufs mehr und mehr die Neigung herrschend wird, Milde vor der Strenge walten zu lassen.

Insbesondere hat die Prüfungscommission nicht aufgehört, sich von dem Grundsatze leiten zu lassen, daß ihre eigentliche Aufgabe die sei, zu ermitteln, in wie weit in der lebendigen Entwickelung fähiger Grund der juristischen Bildung gelegt sei, und sie ist dabei bestrebt gewesen, wo etwa bei einem Prüflinge ein eigenthümlicher Gang der Ausbildung sich bekundet hat, der Eigenthümlichkeit in der Art der Prüfung und dem Urtheile über ihr Ergebniß ihr vollstes Recht widerfahren zu lassen, ohne Scheu, hier einmal an Anforderungen etwas aufzuopfern, die freilich bei gewöhnlichem Bildungsgange strenger müssen festgehalten werden.

Milde und vielleicht nur zu milde hat sie oft den Mangel positiver, im Gedächtniß bereiter Kenntnisse übersehen.

Hat man wohl — und gerade von Seiten, die am wenigsten berechtigt wären, ihn zu erheben — den Vorwurf gehört, die Prüfung lege ungebührliches Gewicht auf rechtsgeschichtliche Einzelheiten, so kann ein solcher Vorwurf seine Begründung schwerlich in andern Momenten, als in Erzählungen der Geprüften gefunden haben. Leichtgläubig

ſcheint man dabei als lautere Wahrheit Schilderungen aufgenommen zu haben, welche ihre Farben guten Theils hier dem Wunſche, das Verdienſt der beſtandenen Prüfung zu erhöhen, dort dem Streben, die Schuld der nichtbeſtandenen Prüfung von ſich abzuwälzen, verdanken. Welche Stellung die betreffenden Fragen im Ganzen der Prüfung eingenommen, wiefern ſie durch die Studienberichte der Prüflinge hervorgerufen ſind, noch weniger, welches Gewicht die Commiſſion ihrer Beantwortung bei dem Urtheile beigemeſſen, wird dabei gehörig haben gewürdigt ſein können. Allerdings legt die Prüfungscommiſſion großes Gewicht auf Kenntniß und Verſtändniß der Geſchichte des Rechts, freilich aber nicht in dem Sinne, daß ſie auf dieſe oder jene antiquariſche Notiz etwas gibt, ſondern ſo, daß ſie — in Uebereinſtimmung mit den hervorragendſten Rechtslehrern unſerer Zeit — eine wiſſenſchaftliche Auffaſſung und Anwendung des geltenden Rechts durch Kenntniß und Verſtändniß ſeiner geſchichtlichen Entwickelung großentheils bedingt erachtet und inſofern ein gewiſſes Maß rechtsgeſchichtlichen Wiſſens verlangt, hier wie ſonſt einzelne Gedächtnißmängel leicht überſehend.

Streng iſt die Prüfungscommiſſion nur in dem Einen, daß ſie ein todtes, unzuſammenhängendes und unverſtandenes, nur für die Prüfung angelerntes, dem Leben untaugliches Wiſſen nie für genügend erachtet, ein entwickelungsfähiges, lebendiges Wiſſen zu erſetzen; und beides von einander zu unterſcheiden, darauf richtet ſie ihr hauptſächlichſtes Augenmerk.

Die trübe Erfahrung aber, die ſie fort und fort zu machen hat, iſt eben die, daß ſtatt dieſes lebendigen Wiſſens ihr jenes todte geboten wird.

Man ſollte glauben, daß bei dem unverkennbaren Aufſchwunge, den die Wiſſenſchaftlichkeit in der Rechtsgelehrſamkeit ſeit den letzten Jahrzehnten genommen hat, dieß mehr und mehr ſich hätte verlieren müſſen. Auch beſtätigen die gerade in dieſer Hinſicht befriedigenderen Leiſtungen derjenigen Prüflinge, die mit treuem Fleiße während ihrer Univerſitätszeit gearbeitet zu haben ſcheinen, daß bei gutem Willen und redlicher Benutzung der vorzüglicheren Hülfsmittel des Rechtsſtudiums jetzt wiſſenſchaftliches Rechtsverſtändniß leichter und beſſer als früher erworben werden kann.

Aber hier wie auf anderen Gebieten des Lebens wandelt ſich, was dem Treuen eine Quelle des Segens iſt, für den Ungetreuen in eine Quelle des Fluchs.

Mit rechter Augenfälligkeit zeigt ſich dieß bei den Früchten, die das Studium des Puchta'ſchen Lehrbuchs der Pandekten hervorbringt. Wer treu dem Studium des Rechts obgelegen, dem bringt das vorzügliche Buch, wenn auch weniger in der früheren Zeit ſeines Univerſitätsſtudiums, doch ſchon reichlicher in den letzten Halbjahren gute Frucht. Wer aber — wie das leider ſo viele thun — ohne Vorkenntniſſe in der letzten Noth vor der Prüfung an das Werk geht und nur glaubt, daß er ſchon viel gewonnen, wenn er den Puchta möglichſt vollſtändig auswendig lernt, deſſen Kleid iſt gar jämmerlich anzuſehen; um ſo jämmerlicher, als die Blößen, die allenthalben durchſcheinen, noch gehoben werden durch den Prunk einer hier ſo übel angebrachten und in eiteln Flitter ſich verwandelnden Eleganz, die nicht ſelten den Inhaber ſelbſt — meiſt aber auch nur dieſen — über ſeinen Mangel täuſcht.

Was je länger deſto klarer bei alle dem ſich herausſtellt, iſt, daß von vielen der größere Theil des Univerſitätslebens in völlig unverantwortlicher Weiſe hingebracht wird, in einer Weiſe, die nicht allein gehindert hat, die nöthige juriſtiſche Ausbildung zu erwerben, ſondern mitunter ſelbſt dem Geiſte die Kraft und Elaſticität genommen zu haben ſcheint, die ſchriftliche Prüfungsarbeit nur in äußerlich anſtändiger Form auszuarbeiten.

Sollte wirklich, wie man von manchen Seiten behaupten hört, das nach einzelnen

Verlautbarungen anscheinend auf unserer Landesuniversität in vollem Schwunge stehende Unwesen eines wüsten Corpslebens hier von besonders nachtheiliger Einwirkung sein?

Die Nachforschungen, welche im Anschlusse an die Ergebnisse der Prüfungen des letzten Halbjahrs über die Verbindungen, welchen die Prüflinge in Göttingen angehört haben, angestellt sind, deuten allerdings ebenfalls darauf hin.

Sie haben nämlich, wenn diejenigen unberücksichtigt bleiben, welche vor der Prüfung zurückgetreten sind, so wie diejenigen, welche nur den kleineren Theil ihrer Studienzeit in Göttingen zugebracht haben, Folgendes ergeben:

Zu keiner Art von Verbindungen haben 4 gehört. Davon ist 1 „gut" bestanden, 2 sind „genügend" bestanden, 1 ist „nicht bestanden".

Zu den den Corps gegenüberstehenden Progreßverbindungen haben 6 gehört. Davon sind 2 „gut", 3 „genügend" bestanden, 1 ist „nicht bestanden".

Zu Corps (oder den mit diesen jetzt vereinigten Landsmannschaften) haben 13 gehört. Davon ist keiner besser als „genügend" bestanden; aber auch „genügend" bestanden sind von allen 13 in der ersten Prüfung nur 2, die übrigen 11 sind in der ersten Prüfung nicht bestanden, 2 von letzteren jedoch bei der jetzt wiederholten Prüfung, indeß nur sehr nothdürftig, „genügend" bestanden. Zu bemerken ist dabei noch, daß die beiden in der ersten Prüfung Bestandenen zwei bezw. drei Halbjahre außerhalb des Königreichs studirt haben. Alle den Corps Angehörenden, welche nur in Göttingen studirt haben, sind nicht bestanden.

Das ist freilich nur die Erfahrung eines Halbjahres, und es ist wohl möglich, daß sie trügt. Beachtung aber verdient sie gewiß.

Und sollte weitere Prüfung das, worauf sie deutet, bestätigen, so wird man sich schwerlich, selbst auf die Gefahr hin, die ängstlich gehütete Zahl der Studirenden einmal abnehmen zu sehen, scheuen dürfen, das müßige Zuschauen aufzugeben und — nicht der löblichen akademischen Freiheit — wohl aber der wüsten Zügellosigkeit mit kräftiger Hand Schranken zu setzen, damit den Vätern die Sorge genommen oder doch gemindert werde, mit der sie ihre Söhne die Landesuniversität jetzt müssen beziehen sehen, und das kommende Geschlecht nicht mit Recht das jetzige verklage, daß es die Heranbildung derjenigen verwahrlost habe, in deren Hände die Regierung des Landes vorzugsweise gelegt ist.

Bayern. München, 10. Juli. [Die Zahl der Studirenden.] Seit Jahren wird in Bayern die gerechte Klage erhoben, daß die Zahl der Staatsdienstaspiranten ganz unverhältnißmäßig groß sei gegenüber der Zahl der zur Erledigung kommenden Stellen. Einsichtsvolle Männer begrüßten darum die seit mehreren Jahren eingetretene Abnahme der inländischen Studenten als ein höchst erfreuliches Zeichen. Die Regierung selber suchte dem maßlosen Andrange zu den gelehrten Studien durch verschärfte Examina, sowohl bei den Gymnasien wie beim Abgange von der Hochschule, zu steuern. Nun, wo diese Minderung der Studirenden, die man so lange gewünscht und direct erstrebt, in München sichtbar eintritt, klagen die oppositionellen Parteien mit einem Male über die verringerte Studentenzahl, als ein Zeichen des Verfalls der Hochschule! Hätte sich jene Zahl um eben so viele Hunderte vermehrt, so würden dieselben Leute wahrscheinlich darüber klagen, daß sich der Staat um des äußerlichen Glanzes der Hochschule willen künstlich ein Candidatenproletariat großziehe. Mit solchen Dialektikern ist nun einmal nicht zu rechten. Die Männer von unbefangenem Urtheile dagegen möchten wir bei dieser Gelegenheit auf folgende Thatsachen aufmerksam machen. Unverhältnißmäßig viele Studirende sind gegenwärtig die Kinder wenig bemittelter

Eltern. Ein Collegium, für welches die Hälfte der Zuhörer das volle Honorar zahlt, gehört in München zu den Seltenheiten; die meiſten Profeſſoren werden kaum von einem Drittel ihrer Hörer das volle Honorar erhalten, manche — und gerade in den wichtigſten Fachcollegien — noch weniger. Wohlhabende Eltern, die bei der Ausbildung ihrer Kinder weniger auf das Geld zu ſehen brauchen, beſtimmen dieſelben ungleich ſeltener zu den gelehrten Berufen, als früher. Der große Aufſchwung des Verkehrs, der Induſtrie, das geſteigerte Gewicht, welches man auf die eigene Bewirthſchaftung des großen Grundbeſitzes legt ꝛc., veranlaſſen, daß zahlreiche Bemittelte, die vordem ſtudirt haben würden, jetzt auf den polytechniſchen, Landwirthſchafts- und Handelsſchulen ihre Ausbildung ſuchen. In dieſen Kreiſen hat ſich alſo ein natürliches Verhältniß bereits von ſelber hergeſtellt, und nur eine kleinere Schaar ſolcher, die ſich ganz beſonders zum wiſſenſchaftlichen Studium getrieben fühlen, wendet ſich demſelben zu. Dagegen ſtudiren viele minder Bemittelte lediglich deßhalb, weil das Studiren durch die zahlreichen Stipendien, Stiftungen, Freicollegien ꝛc. erleichtert iſt; weil ferner nicht auf einmal ein beträchtliches Capital, ſondern nur nach und nach kleinere Summen zur akademiſchen Ausbildung erfordert werden. Wir ſind wahrlich der Anſicht, daß man dem mittelloſen Talent alle Unterſtützung gewähren ſolle. Allein unbeſtreitbar iſt auch die beklagenswerthe Thatſache, daß viele nur ſtudiren, weil ſie ein Handwerk nicht erlernen wollen und einen andern Beruf nicht ergreifen können, für die Wiſſenſchaften aber auch nichts weniger als auserwählt ſind. Dieſe Nothſtudenten ohne innern Beruf ſchaffen die Ueberzahl der Studirenden und ſind eine Calamität für den Staat und die Geſellſchaft wie für die Hochſchule. Die Minderung dieſer Ueberzahl kann daher nur als ein erfreuliches Zeichen erſcheinen. Nur bei den Ausländern, die eine Univerſität beſuchen, wird eine ungemeſſene Zunahme wünſchenswerth ſein. Daß Ausländer in den beiden letzten Semeſtern etwas ſparſamer unſere Hochſchule beſuchten, iſt aber ſehr erklärlich, wenn man die unglücklichen Geſundheitsverhältniſſe des letzten Jahres in Betracht zieht, und vollends die übertriebenen Berichte, welche hierüber eine Zeit lang in den meiſten Zeitungen curſirten. Trotz der Cholera iſt aber dennoch die Zahl der Ausländer im Herbſt 1854 nur von 163 auf 137 geſunken, im Sommer dieſes Jahres dagegen wieder auf 145 geſtiegen, und wenn der gegenwärtige ausgezeichnete Geſundheitszuſtand der Hauptſtadt, wie wir hoffen, Beſtand behält und uns der Himmel mit neuen Heimſuchungen verſchont, ſo ſind wir überzeugt, daß der auswärtige Beſuch der Univerſität andauernd zunehmen werde. Denn der rege Wetteifer, in welchem gegenwärtig die ältern wie die neuberufenen Profeſſoren zum Gedeihen der Anſtalt zuſammenwirken, wird München immer mehr zu einem der wiſſenſchaftlichen Centralpuncte nicht bloß Bayerns, ſondern von ganz Deutſchland machen. Der Univerſitätsbeſuch im Allgemeinen mindert ſich, wir wiederholen es, faſt überall; die Tüchtigkeit eines akademiſchen Lehrers kann man aber niemals abſolut nach der Zahl ſeiner Zuhörer meſſen. Er iſt kein Schauſpieler, den man dann am höchſten ſchätzt, wenn er die vollſten Häuſer macht. So ſoll man auch nicht den Glanz einer Hochſchule unbedingt nach der Zahl der Studenten meſſen. Nicht wie viele Schüler gebildet werden, ſondern wie dieſelben gebildet werden, iſt die Hauptſache. N. Münch. Ztg.

— [Die Berufungen von auswärts.] Die N. Münch. Ztg. ſagte dieſer Tage: Die Aufzählung der beſonders berühmten Profeſſoren, die ſeit alter Zeit die Zierden der Münchener Univerſität geweſen, bildet einen bemerkenswerthen Theil in der jüngſten akademiſchen Feſtrede des Herrn Rectors Arndts. Man kann daraus erſehen, daß auch im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhundert, wo man doch im Allgemeinen viel excluſiver war, als heutzutage, fremde Gelehrte in beträchtlicher Zahl

an die bayerische Hochschule berufen wurden und ganz bedeutend mitwirkten, die Zahl der Celebritäten dieser Universität so ansehnlich zu machen. Es hat aber nicht bloß in Bayern, sondern wohl fast überall in Deutschland und allezeit das Gleiche stattgefunden. Denn die deutschen Universitäten zeichnen sich ja gerade dadurch vor den Hochschulen anderer Länder und vor den Gymnasien aus, daß sie nicht bloß tüchtige Lehrer, sondern auch schöpferische Meister der Wissenschaft besitzen sollen. Solcher schöpferischen Meister gibt es aber bekanntlich nicht allzuviele, und nicht in jedem Lande wird eben für ein bestimmtes Fach, welches frei wird, sogleich ein Mann dieser Art aus dem Boden wachsen. So ist es denn ein Herkommen, so alt wie das deutsche Universitätswesen selber, daß man akademische Gelehrte von daher beruft, wo man sie am besten findet, und von dem Banne der Landesgrenzen, der bei allen andern Staatsämtern maßgebend sein mag, bei dem akademischen Lehramte principiell absieht. Dieses Recht der freien Gelehrtenberufungen antasten, heißt das Wesen der deutschen Universitäten als der Asyle der frei und selbstständig forschenden Wissenschaft zerstören und sie zu bloßen Staats- und Kirchendienstschulen degradiren. Ueberall nimmt man zahlreiche Berufungen auswärtiger Berühmtheiten als einen Maßstab des Flors einer Universität, und nicht wenigen deutschen Fürsten rechnet es die Geschichte zum besondern Ruhme, daß sie durch solche Berufungen ihren Eifer für die Wissenschaft thatsächlich bekundeten. Um so seltsamer erscheint es dem gegenüber, wenn bayerische Localblätter zeitweilig ihrem Groll über die Berufung von „Fremden" an die Münchener Universität als über etwas so gar unerhörtes Luft machen. Dieses Unerhörte ist bei allen deutschen Hochschulen (etwa mit Ausnahme der österreichischen, die aber überhaupt ganz eigenthümlich organisirt sind) so sehr die Regel, daß es dadurch aufhört, für irgend ein einzelnes deutsches Land kränkend oder nachtheilig zu sein, denn alle Gaue ergänzen sich hier und helfen sich aus mit ihren Kräften, und so wenig wir wünschen, daß man die bayerischen Gelehrten, welche an auswärtigen Universitäten ihren Wirkungskreis gefunden, dort als Fremde „scheel" ansehen und verdächtigen möge, so wenig sollen wir ein Gleiches thun gegen die Männer der Wissenschaft, welche aus andern Gauen des deutschen Vaterlandes nach München gekommen sind, um hier zu Ehren und Nutzen Bayerns, zum Ruhme eines edlen Fürsten und zum höhern Flor der Universität ihre Kräfte wetteifernd zu entfalten.

Wien, 11. Juli. [Das Seminar für österreichische Geschichte], dessen Gründung Se. Maj. der Kaiser vor kurzem bewilligte, wird im Laufe des kommenden Schuljahrs ins Leben treten. Die Leitung ist dem Professor der Geschichte Dr. Adalbert Jäger übertragen. Östd. P.

b. Schleswig-Holstein. Tondern, 18. Juni. [Das Seminar.] Das in frühern Jahren so blühende Schullehrerseminar hierselbst ist zu Grabe gegangen. Die wenigen Seminaristen, die noch ein oder zwei Jahre die Anstalt zu frequentiren hatten, haben seit Ostern d. J. die Stadt verlassen, um so lange zu „conditioniren", bis sie nach Eckernförde berufen werden. Ob und wann hier an der Stelle des deutschen ein dänisches Seminar errichtet werden soll, darüber weiß man noch nichts. Die seitherigen Lehrer an der Bürgerschule hierselbst, die Rechnenmeister Clausen und Cantor Nissen, haben in Folge der Einführung der dänischen Sprache ihre Wirksamkeit in der Schule seit Ostern einstellen müssen. (Hamb. Nach.)

c. Bayern. München, 15. April. [Kunstgewerbschule.] Der große Aufschwung, den die Industrie der Neuzeit unter dem Einflusse der Naturwissenschaften, namentlich der Mechanik und Chemie genommen, machte eine besondere Ausbildung für den höheren Gewerbebetrieb nothwendig, und so sind überall die Realschulen

und polytechnischen Institute den Gymnasien und Universitäten zur Seite getreten. Wie gegenwärtig die Wissenschaft, so stand früher die Kunst in einem Bunde mit dem Handwerk, der dem Leben edlen Schmuck und Reiz verlieh; die Gegenwart hat das Verlangen, dieses innige Verhältniß wieder herzustellen, und viele erfolgreiche Schritte hierzu sind schon geschehen. Als einen solchen wird man gewiß die Errichtung einer Kunstgewerbschule in Nürnberg betrachten, welche die bayerische Regierung beschlossen, für welche sie bereits geeignete Männer gefunden hat. In Nürnberg bestand eine Kunstschule, die sich indeß hauptsächlich auf die Kupferstecherei gewandt hatte; der vor einigen Jahren zu ihrer Leitung berufene Maler Kreling gab ihr neues Leben und eine Erweiterung des Gesichtskreises; jetzt soll sie zu einer Kunstgewerbschule umgebildet werden mit dem klar ausgesprochenen Zwecke, die Vermittlerin zwischen Kunst und Gewerbe zu machen. Kreling wird Director sein und im Malen und Bildhauen unterrichten, der Architektenmaler Mayer als Lehrer der Ornamentik, der Architekt Klingeberg als Lehrer der Baukunde angestellt werden. Die Anstalt soll sich nicht als eine kleine Akademie betrachten, vielmehr zu der Akademie der Künste sich wie die Realschule zur Universität verhalten; der künftige Handwerker soll hier Geist, Auge und Hand am Schönen üben, er soll seinen Formensinn ausbilden und etwas vom Styl der Kunst auf die Arbeiten übertragen lernen, die er dereinst in Holz und Erz oder durch Abdruck auf Papier und Baumwollenzeuge ausführen wird. Einzelne vorzugsweise und schöpferisch Begabte werden dann von Zeit zu Zeit sich wohl der Akademie und der freien Kunst zuwenden, der Haupteinfluß der Nürnberger Anstalt wird aber auf den Geschmack und das Formenverständniß der angehenden Handwerker sein, und da ist gewiß in ganz Deutschland kein besserer Boden für sie als Nürnberg, wo in früherer Zeit Kunst und Handwerk im innigsten Bunde standen und eine große Reihe ausgezeichneter Leistungen als Muster der Nacheiferung vorhanden sind. Dorthin wird nun um so lieber der Vater den Sohn als Lehrling oder Gesellen senden, wenn er weiß, daß derselbe sich zugleich an einem Unterricht in denjenigen Kunstzweigen betheiligen kann, die für seinen künftigen Beruf die wichtigsten sind. Wir zweifeln nicht, daß die neue Anstalt sich sehr bald als eine gedeihende und fruchtbringende erweisen und Bayerns Vorgang bei andern Staaten Nachfolge finden wird. A. Z.

Oesterreich Wien. [Sonntagsschulen.] Im Auftrage des Handelsministeriums werden in allen größern Eisenbahnstationen zur Ausbildung von Arbeitern in den Eisenbahnwerkstätten Sonntagsschulen eingeführt, in welchen Arithmetik, die Anfangsgründe der Algebra und des Maschinenzeichnens vorgetragen werden. Vorläufig bestehen derlei Schulen in Gratz, Prag und Pesth. (Östd. Post.)

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortsetzung.)

§ 3. *Enseignement particulier à la section des sciences.*

Mathématiques pures et appliquées.

L'enseignement des mathématiques peut être considéré sous deux points de vue: selon qu'on se propose de le faire concourir au développement de l'apti-

tude générale qui doit caractériser les hommes doués d'une instruction élevée, ou qu'on a pour but immédiat de donner aux élèves l'instruction particulière exigée d'eux pour l'admission dans une des écoles spéciales du gouvernement. La lourde tâche, naguère imposée aux lycées dont l'enseignement, après avoir satisfait aux nécessités générales, devait encore se plier aux exigences de toutes les écoles, a été fort allégée par l'heureux accord établi entre les programmes des écoles spéciales et les programmes de l'enseignement secondaire. La classe, dite de mathématiques spéciales, renfermera seule désormais un enseignement purement affecté aux besoins de deux écoles particulières : l'école normale et l'école polytechnique. Dans toutes les autres classes, l'enseignement sera dirigé uniquement en vue de besoins généraux; il a été reconnu que cet enseignement large, qui convient pour développer l'aptitude scientifique des esprits, est aussi le plus propre à assurer de bons élèves aux écoles de médecine, de Saint-Cyr, des eaux et forêts et de la marine.

Les programmes de mathématiques pures et appliquées ayant été profondément modifiés, il est devenu nécessaire d'en déterminer nettement le caractère et d'entrer dans quelques développements sur la direction nouvelle que doit recevoir l'enseignement.

Enseignement de l'arithmétique. — La connaissance de l'arithmétique est indispensable à tout homme mêlé aux affaires. Le commerçant, l'industriel, l'ingénieur, l'ouvrier, ont besoin de savoir calculer avec rapidité et exactitude. Ce caractère usuel de l'arithmétique indique assez que ses méthodes doivent avoir une grande simplicité, et que son enseignement doit être dégagé avec le plus grand soin de toute complication inutile. Lorsqu'on se pénètre de l'esprit des méthodes suivies en arithmétique, on reconnaît qu'elles découlent toutes des principes mêmes de la numération, de quelques définitions précises et de certaines idées de rapport entre les grandeurs, que tous les esprits perçoivent avec facilité, qu'ils possédaient même déjà avant que le professeur les leur fît reconnaître et leur apprît à les classer suivant un ordre méthodique et fructueux. C'est de cette simplicité de l'arithmétique que le professeur doit avant tout acquérir la conscience, afin que, tirant parti de toutes les notions naturelles et de leurs conséquences les plus simples, il imprime aux études de ses élèves un mouvement facile et rapide, propre à prévenir le découragement.

La véritable logique scientifique consiste dans l'étude rigoureuse de la géométrie. L'arithmétique est plutôt un instrument dont il importe assurément de bien connaître la théorie, mais dont il faut avant tout posséder à fond la pratique.

L'enseignement de l'arithmétique aura donc pour but principal de donner aux élèves la connaissance et la pratique du calcul, afin qu'ils puissent, dans la suite de leurs études, en faire couramment usage. La théorie des opérations leur sera exposée avec clarté et précision, non-seulement pour qu'ils comprennent le mécanisme de ces opérations, mais encore parce que, dans presque toutes les questions, la mise en œuvre des méthodes demande une grande attention et une certaine habitude de discussion, si l'on veut arriver avec certitude au résultat. On écartera, en outre, les théories inutiles, pour ne pas détourner l'attention de l'élève des objets essentiels.

Le professeur doit mettre entre les mains de ses élèves un traité d'arithmétique; le succès de tout enseignement mathématique exige absolument l'emploi

d'un livre. Que ce traité soit succinct, borné aux matières du programme, qu'en aucun cas il ne dépasse deux cents pages.

Le professeur doit s'interdire l'usage des exemples abstraits, et celui des problèmes, dans lesquels les données, prises au hasard, n'ont aucun rapport avec la réalité. Ces problèmes, qu'on peut poser en nombre indéfini, et sans étude préalable, n'ont d'autre avantage que de permettre d'aborder la classe sans préparation. Que les exercices et les exemples proposés aux élèves portent toujours et dès les premières leçons, sur des objets qui se rencontrent dans les arts, dans l'industrie, dans la nature, dans le système du monde, dans la physique. On y trouvera de nombreux avantages. Le sens précis des solutions sera mieux saisi: en outre, les élèves acquerront sur le monde qui les entoure, des données précises dont l'utilité leur sera très-précieuse Leur attention, enfin, étant sans cesse excitée et soutenue, il leur deviendra moins pénible de se livrer à des calculs numériques dont le résultat sera propre à piquer la curiosité.

Mais à quoi servirait d'être parvenu à un résultat numérique, si l'on ne pouvait répondre de son exactitude? Une des conditions essentielles de l'enseignement du calcul consiste à montrer aux élèves comment tout résultat, déduit d'une suite d'opérations arithmétiques, peut être contrôlé, et à les mettre en état de s'apercevoir de leurs erreurs, de les rectifier, et de n'apporter, en définitive, que des résultats exacts.

La précision qu'acquerront ainsi les rédactions rendra plus facile au professeur la tâche de la correction. Celui-ci doit, en effet, choisir avec soin les théories, les exercices, les applications, dont il croit utile de faire faire une rédaction par ses élèves: il doit ensuite examiner le travail de chacun d'eux, lui signaler, par des annotations placées à la marge, les erreurs commises, et rendre les rédactions ainsi corrigées.

Le livre placé entre les mains de l'élève a pour but, non-seulement de l'aider à retrouver, hors de la classe, le sens précis des énoncés et des explications, mais encore de le dispenser de l'obligation de faire des rédactions complètes sur les leçons qu'il reçoit, des traités *ex professo* sur la matière de chaque cours. Ces rédactions sur l'ensemble des leçons sont un abus, qu'on n'a pas supprimé dans l'enseignement historique pour le voir reparaître sur une plus large échelle dans l'enseignement scientifique. En surchargeant ainsi les élèves d'un excès de travail, en leur enlevant tout loisir, et en s'exposant à altérer leur santé, on n'arriverait pas même à former leur style, puisqu'on ne ferait que leur donner l'habitude d'une rédaction facile, mais négligée. Mieux vaut leur demander, de temps à autre, sur quelques parties des cours, des rédactions soignées, dans lesquelles la précision du langage scientifique et les règles de la grammaire soient sévèrement observées.

Après ces observations générales, qui s'appliquent en partie à l'ensemble des cours de mathématiques, il est bon d'arrêter l'attention de MM. les professeurs sur quelques points particuliers du cours d'arithmétique.

En commençant le programme du cours par ces mots »numération *décimale*,« on a voulu éviter les questions sur la numération *duodécimale*, qu'on rencontre dans plusieurs ouvrages; il est plus utile d'exercer les élèves sur le système usuel, qui ne leur devient pas toujours aisément familier, que sur un système qu'ils n'auront jamais à appliquer.

La seule vérification pratique de l'addition et de la multiplication est de recommencer ces opérations dans un autre ordre.

Si la division des nombres entiers est, en arithmétique, la première question qui soit, bien à tort sans doute, réputée d'une sérieuse difficulté, cela tient à une inutile complication des méthodes. Sans imposer aux professeurs tel ou tel mode de démonstration, on leur recommande une plus grande simplicité; ils doivent faire en sorte que la démonstration procède suivant la même marche que la règle pratique; ils trouveront aisément plusieurs manières d'y parvenir, telle que la suivante:

Supposons qu'on ait à chercher combien de fois le nombre 64763 contient le nombre 18. On sait qu'on arriverait au résultat en retranchant 18 de 64763 successivement autant de fois qu'il serait possible de le faire. L'opération serait ainsi fort longue; on parviendra à l'abréger en commençant par retrancher de 64763, non plus 18, mais bien 18000. Autant de fois la soustraction pourra être effectuée, autant d'unités de mille on devra poser au quotient. Or, il est clair qu'on est ainsi conduit, pour trouver le chiffre des mille du quotient, à diviser le nombre 64 des milles du dividende par le diviseur 18. Ce point étant établi, tout le reste de l'opération se présente avec la même simplicité et s'explique par le même raisonnement.

La théorie du plus grand commun diviseur n'a nullement besoin d'être donnée avec tous les détails dont on l'entourait et qui ne sont d'aucun usage dans la pratique. Le programme du cours porte expressément qu'on se bornera à la considération du plus grand commun diviseur de *deux* nombres. C'est qu'effectivement cette recherche n'a été maintenue que dans le but de faciliter la démonstration de la proposition suivante: »tout nombre qui divise un produit de deux facteurs et qui est premier avec l'un des facteurs, divise l'autre.«

C'est surtout à la pratique du calcul des nombres décimaux qu'il est indispensable d'exercer les élèves, puisque, la plupart du temps, ils auront à opérer sur de tels nombres. Il est rare que les données d'une question soient des nombres entiers; ce sont habituellement des nombres décimaux qui ne sont même pas connus rigoureusement, mais seulement avec une approximation décimale donnée; et l'on a pour but d'en déduire d'autres nombres décimaux, exacts eux-mêmes, jusqu'à une certaine approximation fixée par les conditions du problème.

Considérons, comme exemple, la multiplication. On ne donne souvent d'autre précepte que de multiplier les deux facteurs l'un par l'autre, sans tenir compte de la virgule, sauf à séparer sur la droite du produit autant de chiffres décimaux qu'il y en a dans les deux facteurs. La règle ainsi énoncée est méthodique, simple et facile en apparence; mais, au fond, elle est, dans la pratique, d'une longeur rebutante; souvent elle est inapplicable.

Admettons qu'on ait à multiplier l'un par l'autre deux nombres ayant chacun six décimales, et qu'on veuille connaître également le produit jusqu'à la sixième décimale; la règle précédente en donnera douze, dont les six dernières, étant inutiles, auront fait perdre par leur calcul un temps précieux. De plus, lorsqu'un facteur d'un produit est connu avec six décimales, c'est qu'on s'est arrêté dans sa détermination à cette approximation, en négligeant les décimales suivantes: plusieurs des décimales situées à la droite du produit calculé ne seront donc pas celles qui appartiendraient au produit rigoureux. A quoi sert-il d'avoir pris la peine de les déterminer?

Remarquons enfin que si les facteurs du produit sont incommensurables,

et si l'on doit les convertir en décimales, avant d'effectuer la multiplication, on ne saurait point jusqu'où doit être poussée l'approximation des facteurs, avant d'appliquer la règle précédente. Il sera donc nécessaire d'enseigner aux élèves les méthodes abrégées par lesquelles on arrive simultanément à poser moins de chiffres et à fixer l'approximation réelle du résultat auquel on est parvenu.

Depuis qu'on a reconnu la nécessité de l'introduction des méthodes d'approximation dans l'enseignement, plusieurs ouvrages, traités, ou brochures, ont été publiés au sujet de ces méthodes. Malheureusement, la question a été trop souvent prise à un point de vue tel que, loin de simplifier la marche des calculs, on l'a compliquée. Plusieurs auteurs, envisageant le problème sous le rapport d'une ancienne rigueur, ont prétendu tenir compte non-seulement de la première puissance des erreurs, mais de leurs carrés et de leurs produits: ne prenant pas garde qu'à la condition proposée d'obtenir le résultat cherché à une certaine approximation donnée, ils ajoutaient implicitement cette autre condition d'estimer l'erreur elle-même avec autant de chiffres que le résultat principal.

Le premier principe des approximations numériques est de ne tenir compte que des premières puissances des erreurs. Ce qui permet d'énoncer cette proposition fondamentale que dans un produit de plusieurs facteurs l'erreur relative du produit est égale à la somme des erreurs relatives des facteurs; d'où l'on déduit immédiatement que l'erreur relative d'un quotient est égale à la différence des erreurs relatives des facteurs, que l'erreur relative du carré d'un nombre est double de l'erreur relative de ce nombre, que l'erreur relative de la racine carrée d'un nombre est la moitié de l'erreur relative du carré.

Ces propositions permettent toujours d'estimer avec facilité le degré d'exactitude avec lequel il faut calculer des nombres, engagés dans une suite d'opérations numériques, et qu'on ne peut obtenir que par approximation, si l'on veut que le résultat définitif ait une exactitude demandée. Lorsqu'un certain nombre d'erreurs doivent être ainsi commises avant d'arriver au résultat, il faut se garder d'enseigner aux élèves qu'on en doit discuter la valeur, le signe, afin d'être autorisé à commettre la plus grande erreur possible, dans chaque facteur, sans que cependant le résultat final soit entaché d'une erreur plus considérable que celle qu'on veut tolérer; on les jetterait ainsi dans une route pénible, la plupart du temps impraticable et propre à rebuter les plus intrépides. Il est beaucoup plus simple, si dix erreurs doivent être successivement commises avant d'arriver à un résultat, de pousser les approximations jusqu'à une unité décimale plus élevée d'un ou de deux rangs, et d'éviter toute discussion en rendant ainsi la somme des erreurs certainement négligeable.

Les fractions décimales périodiques n'ont guère d'applications. Si l'on a néanmoins conservé la recherche de la fraction ordinaire génératrice d'une fraction décimale périodique, simple ou mixte, il est entendu qu'en dehors de ces deux questions élémentaires, il n'en doit être traité aucune autre.

On se bornera à l'égard de la racine cubique à une indication sommaire de la marche à suivre. Le seul but qu'on puisse se proposer ici est de donner aux élèves une idée de la généralisation des méthodes d'extraction des racines. L'extraction directe de la racine cubique n'est pas une opération pratique: c'est par les logarithmes que cette extraction doit en réalité être effectuée.

Lorsqu'il n'entre dans une question que des quantités qui varient dans le

Si la division des nombres entiers est, en arithmétique, la première question qui soit, bien à tort sans doute, réputée d'une sérieuse difficulté, cela tient à une inutile complication des méthodes. Sans imposer aux professeurs tel ou tel mode de démonstration, on leur recommande une plus grande simplicité; ils doivent faire en sorte que la démonstration procède suivant la même marche que la règle pratique; ils trouveront aisément plusieurs manières d'y parvenir, telle que la suivante :

Supposons qu'on ait à chercher combien de fois le nombre 64763 contient le nombre 18. On sait qu'on arriverait au résultat en retranchant 18 de 64763 successivement autant de fois qu'il serait possible de le faire. L'opération serait ainsi fort longue; on parviendra à l'abréger en commençant par retrancher de 64763, non plus 18, mais bien 18000. Autant de fois la soustraction pourra être effectuée, autant d'unités de mille on devra poser au quotient. Or, il est clair qu'on est ainsi conduit, pour trouver le chiffre des mille du quotient, à diviser le nombre 64 des milles du dividende par le diviseur 18. Ce point étant établi, tout le reste de l'opération se présente avec la même simplicité et s'explique par le même raisonnement.

La théorie du plus grand commun diviseur n'a nullement besoin d'être donnée avec tous les détails dont on l'entourait et qui ne sont d'aucun usage dans la pratique. Le programme du cours porte expressément qu'on se bornera à la considération du plus grand commun diviseur de *deux* nombres. C'est qu'effectivement cette recherche n'a été maintenue que dans le but de faciliter la démonstration de la proposition suivante : « tout nombre qui divise un produit de deux facteurs et qui est premier avec l'un des facteurs, divise l'autre. »

C'est surtout à la pratique du calcul des nombres décimaux qu'il est indispensable d'exercer les élèves, puisque, la plupart du temps, ils auront à opérer sur de tels nombres. Il est rare que les données d'une question soient des nombres entiers; ce sont habituellement des nombres décimaux qui ne sont même pas connus rigoureusement, mais seulement avec une approximation décimale donnée; et l'on a pour but d'en déduire d'autres nombres décimaux, exacts eux-mêmes, jusqu'à une certaine approximation fixée par les conditions du problème.

Considérons, comme exemple, la multiplication. On ne donne souvent d'autre précepte que de multiplier les deux facteurs l'un par l'autre, sans tenir compte de la virgule, sauf à séparer sur la droite du produit autant de chiffres décimaux qu'il y en a dans les deux facteurs. La règle ainsi énoncée est méthodique, simple et facile en apparence; mais, au fond, elle est, dans la pratique, d'une longueur rebutante; souvent elle est inapplicable.

Admettons qu'on ait à multiplier l'un par l'autre deux nombres ayant chacun six décimales, et qu'on veuille connaître également le produit jusqu'à la sixième décimale; la règle précédente en donnera douze, dont les six dernières, étant inutiles, auront fait perdre par leur calcul un temps précieux. De plus, lorsqu'un facteur d'un produit est connu avec six décimales, c'est qu'on s'est arrêté dans sa détermination à cette approximation, en négligeant les décimales suivantes: plusieurs des décimales situées à la droite du produit calculé ne seront donc pas celles qui appartiendraient au produit rigoureux. A quoi sert-il d'avoir pris la peine de les déterminer?

Remarquons enfin que si les facteurs du produit sont incommensurables,

et si l'on doit les convertir en décimales, avant d'effectuer la multiplication, on ne saurait point jusqu'où doit être poussée l'approximation des facteurs, avant d'appliquer la règle précédente. Il sera donc nécessaire d'enseigner aux élèves les méthodes abrégées par lesquelles on arrive simultanément à poser moins de chiffres et à fixer l'approximation réelle du résultat auquel on est parvenu.

Depuis qu'on a reconnu la nécessité de l'introduction des méthodes d'approximation dans l'enseignement, plusieurs ouvrages, traités, ou brochures, ont été publiés au sujet de ces méthodes. Malheureusement, la question a été trop souvent prise à un point de vue tel que, loin de simplifier la marche des calculs, on l'a compliquée. Plusieurs auteurs, envisageant le problème sous le rapport d'une ancienne rigueur, ont prétendu tenir compte non-seulement de la première puissance des erreurs, mais de leurs carrés et de leurs produits: ne prenant pas garde qu'à la condition proposée d'obtenir le résultat cherché à une certaine approximation donnée, ils ajoutaient implicitement cette autre condition d'estimer l'erreur elle-même avec autant de chiffres que le résultat principal.

Le premier principe des approximations numériques est de ne tenir compte que des premières puissances des erreurs. Ce qui permet d'énoncer cette proposition fondamentale que dans un produit de plusieurs facteurs l'erreur relative du produit est égale à la somme des erreurs relatives des facteurs; d'où l'on déduit immédiatement que l'erreur relative d'un quotient est égale à la différence des erreurs relatives des facteurs, que l'erreur relative du carré d'un nombre est double de l'erreur relative de ce nombre, que l'erreur relative de la racine carrée d'un nombre est la moitié de l'erreur relative du carré.

Ces propositions permettent toujours d'estimer avec facilité le degré d'exactitude avec lequel il faut calculer des nombres, engagés dans une suite d'opérations numériques, et qu'on ne peut obtenir que par approximation, si l'on veut que le résultat définitif ait une exactitude demandée. Lorsqu'un certain nombre d'erreurs doivent être ainsi commises avant d'arriver au résultat, il faut se garder d'enseigner aux élèves qu'on en doit discuter la valeur, le signe, afin d'être autorisé à commettre la plus grande erreur possible, dans chaque facteur, sans que cependant le résultat final soit entaché d'une erreur plus considérable que celle qu'on veut tolérer; on les jetterait ainsi dans une route pénible, la plupart du temps impraticable et propre à rebuter les plus intrépides. Il est beaucoup plus simple, si dix erreurs doivent être successivement commises avant d'arriver à un résultat, de pousser les approximations jusqu'à une unité décimale plus élevée d'un ou de deux rangs, et d'éviter toute discussion en rendant ainsi la somme des erreurs certainement négligeable.

Les fractions décimales périodiques n'ont guère d'applications. Si l'on a néanmoins conservé la recherche de la fraction ordinaire génératrice d'une fraction décimale périodique, simple ou mixte, il est entendu qu'en dehors de ces deux questions élémentaires, il n'en doit être traité aucune autre.

On se bornera à l'égard de la racine cubique à une indication sommaire de la marche à suivre. Le seul but qu'on puisse se proposer ici est de donner aux élèves une idée de la généralisation des méthodes d'extraction des racines. L'extraction directe de la racine cubique n'est pas une opération pratique: c'est par les logarithmes que cette extraction doit en réalité être effectuée.

Lorsqu'il n'entre dans une question que des quantités qui varient dans le

même rapport ou dans un rapport inverse, on la résout par une méthode très-simple connue sous le nom de *réduction à l'unité*. L'ensemble des raisonnements par lesquels on arrive ainsi et pour la première fois à la solution d'un problème ne doit pas être repris sans cesse et en son entier, à l'occasion de toutes les questions du même genre; mais on posera une règle pratique et simple pour résoudre ces questions, en faisant remarquer que le résultat se compose toujours d'une quantité qui, parmi les données, est de la nature de celle qu'on cherche, et multipliée successivement par une suite de rapports abstraits entre d'autres quantités qui sont aussi, deux à deux, de même nature.

La solution de toutes les questions pouvant être présentée par la marche précédente d'une manière simple, rapide et claire, et l'emploi ultérieur des proportions n'ajoutant rien de nouveau aux notions ainsi acquises, l'enseignement des proportions est supprimé. Le professeur n'en fera désormais aucune mention. La terminologie que les proportions entraînaient avec elles doit également disparaître, et c'est pour ne laisser aucun doute a cet égard qu'une proposition d'arithmétique, nécessaire en géométrie, qu'on démontrait et qu'on énonçait habituellement en se conformant à l'algorithme et au langage des proportions, a été énoncée dans le programme comme elle doit l'être désormais, savoir que, »dans une suite de rapports égaux, la somme des numérateurs et celle des dénominateurs forment un rapport égal au premier.«

Il est peut-être nécessaire d'ajouter que cette proposition n'a point été placée dans le programme d'arithmétique afin qu'on en fît usage pour la solution de la question énoncée a la 32me leçon, savoir le partage d'une somme en parties proportionnelles à des nombres donnés. Si on veut partager 1000 en trois parties proportionnelles à 3, 2 et 5, on aperçoit immédiatement qu'il faut le diviser en $3+2+5=10$ parties égales, puis prendre successivement 3, 2 et 5 de ces parties. Cette explication n'a pas besoin d'autre commentaire, et on l'étend immédiatement au cas où les nombres donnés servaient fractionnaires.

L'emploi des tables de logarithmes, pour l'abréviation des calculs, est placé à la fin du cours d'arithmétique et vers le milieu de l'année de troisième, dans un double but. L'expérience a montré que la théorie de ces opérations n'est saisie qu'avec difficulté par de jeunes intelligences, et que l'embarras qu'elles éprouvent s'accroît lorsqu'il faut à la fois graver dans son esprit la marche des opérations, leur sens et leur portée. On remédie à cet inconvénient en commençant par faire acquérir aux élèves, sans démonstration, la pratique du calcul par logarithmes; en n'exposant la théorie elle-même, qui du reste a été renvoyée en seconde année, que lorsque les opérations sont devenues familières. Il est donc essentiel que le professeur, après avoir expliqué, dans le cours de troisième, l'usage pratique des logarithmes, ait soin d'en prescrire fréquemment l'emploi dans l'exécution des calculs réclamés pour la résolution complète des questions. C'est le seul moyen d'en faciliter l'usage aux élèves: en outre en simplifiant les calculs, on économisera le temps qu'on peut y consacrer.

Est-il besoin de dire qu'il ne doit point être fait mention des quantités négatives proprement dites? On peut toujours ramener les caractéristiques des logarithmes employés dans un calcul à des nombres positifs, sauf à diviser le résultat final par une puissance convenable de dix, et c'est ainsi que le calcul des fractions, au moyen des logarithmes, doit être présenté. Si l'on veut, de plus, que le logarithme écrit fasse connaître la place de la virgule, rien n'est plus fa-

elle ; on enseignera que de même que la caractéristique 2 indique que le nombre a deux chiffres significatifs avant la virgule, de même on est convenu que la caractéristique $\overline{2}$ indique que le premier chiffre significatif vient deux rangs après la virgule. Ce doit être pour les élèves une convention, rien de plus. On aura d'autant plus raison d'agir ainsi que, même dans la classe de seconde, lorsqu'on en viendra à l'enseignement de la théorie des logarithmes, on devra se garder de parler aux élèves de logarithmes entièrement négatifs, qui ne sont jamais d'aucun usage, mais introduire les caractéristiques négatives comme une conséquence de la convention qui sert à fixer le rang de la virgule.

On placera entre les mains des élèves les tables de Lalande à *cinq* décimales. Les tables à sept décimales, faussement attribuées à Lalande, doivent être rejetées d'une manière absolue. L'emploi des tables de logarithmes a pour but de simplifier les calculs, et c'est ce qui serait loin d'avoir lieu au moyen de tables auxquelles on conserverait la disposition adoptée par Lalande, et qu'on étendrait cependant à sept décimales, comme cet illustre astronome s'est gardé de le faire. Admettons qu'on veuille, par ces tables à sept décimales, exécuter le produit de deux nombres décimaux ayant chacun sept chiffres significatifs, et obtenir le résultat lui-même avec ces chiffres significatifs, exactitude que l'emploi de ces tables doit avoir pour but d'atteindre, sans quoi l'introduction de la septième décimale n'aurait point de sens. Si l'on pratique l'opération de deux manières, par la voie ordinaire et abrégée d'abord, par les tables logarithmiques ensuite, on reconnaît que la seconde marche est beaucoup plus longue que la première et exige deux ou trois fois plus de chiffres. La première condition d'une table de logarithmes est qu'on puisse y prendre *à vue* les parties proportionnelles, et c'est ce qui est possible dans les tables de Lalande à cinq décimales ; on n'obtient ainsi, il est vrai, des nombres exacts que jusqu'au *quarante millième* de leur valeur, mais c'est une exactitude suffisante dans la pratique habituelle. Les angles eux-mêmes peuvent être obtenus, au moyen des tables trigonométriques, à cinq décimales, avec une exactitude de $3''$ à $4''$ sexagésimales, ce qui suffit dans l'enseignement.

La règle à calcul donne un moyen rapide et portatif d'exécuter avec approximation une foule de calculs pour lesquels on n'a pas besoin d'une grande exactitude. On ne doit rendre l'usage familier aux élèves, en ce qui concerne la multiplication et la division, comme le prescrit le programme. On se contentera donc de mettre entre les mains des élèves des règles d'un prix modéré, sur lesquelles soient tracées les seules divisions nécessaires pour l'objet qu'on se propose.

Nous terminerons ces observations par une remarque générale : l'arithmétique doit être entièrement enseignée sur les nombres chiffrés. Il ne doit être fait aucun emploi des lettres dans les démonstrations ; l'usage des lettres sera réservé pour l'algèbre, dont il sera donné quelques notions à la fin du cours d'arithmétique en troisième, et qui sera spécialement enseignée en seconde.

Enseignement de l'algèbre. — L'algèbre n'est pas, comme l'arithmétique, d'une absolue nécessité. Ce n'est même qu'avec une grande réserve qu'on doit l'introduire dans l'enseignement de la jeunesse ; les professeurs se renfermeront donc strictement dans les termes du programme.

Le calcul algébrique n'offre aucune difficulté, lorsqu'on pénètre bien les élèves de cette idée que chaque lettre représente un nombre, et surtout lors-

qu'on n'entreprend pas d'introduire dès l'origine, et d'une manière absolue, la considération des quantités négatives. Il se peut que le professeur entende le sens des considérations abstraites auxquelles on est alors forcé d'avoir recours, mais ce n'est très-certainement que par la réunion mentale d'une foule de notions que ne possèdent pas alors les élèves; ceux-ci n'y peuvent rien comprendre et n'y comprennent effectivement rien. Dans certains ouvrages, ces notions sont même fausses. Les quantités négatives et leurs propriétés ne doivent être introduites qu'à mesure que la résolution des questions, au moyen des équations, en fait sentir la nécessité soit pour généraliser les règles du calcul, soit pour étendre le sens des formules auxquelles il conduit. »La multiplication, dit Clairaut, est de toutes ces opérations celle qui arrête ordinairement les commençants, et dont l'explication embarrasse le plus les maîtres: ce principe qu'elle renferme, que deux quantités négatives donnent pour leur produit une quantité positive, est presque toujours l'écueil des uns et des autres.

»Pour éviter d'y tomber, je n'établis ce principe qu'après avoir fait faire des opérations, dans lesquelles on a dû en remarquer la nécessité.... Je traite à fond de cette multiplication (des quantités négatives), après en avoir montré la nécessité au lecteur, en le conduisant à un problème où l'on est obligé de considérer des quantités négatives, indépendamment d'aucunes quantités positives dont elles soient retranchées.

»Lorsque je suis parvenu, dans ce problème, au point où il s'agit de multiplier ou de diviser des quantités négatives les unes par les autres, je prends le parti qu'ont sans doute pris les premiers analystes qui ont eu de ces opérations à faire, et qui ont voulu suivre une route entièrement sûre; je cherche une solution au problème, par laquelle je puisse éviter toute espèce de multiplication ou de division de quantités négatives; par ce moyen j'arrive au résultat, sans employer d'autres raisonnements que ceux sur lesquels on ne peut former aucun doute, et je vois ce que doivent être ces produits ou quotients des quantités négatives que m'avait donnés la première solution.

»Il n'est pas difficile d'en tirer ensuite ces principes si fameux, que *moins* par *moins* donne *plus*, *etc.*... Je délivre ainsi ces principes de tout ce qu'ils ont de choquant, et le lecteur parvient en même temps à connaître la nature des solutions négatives des problèmes.«

Bezout agit de même. Il ne parle des quantités négatives que quand il rencontre le premier exemple *de calcul*, $-x = -b$, qui l'y conduit. Ce n'est que plus tard qu'il aborde la signification des solutions négatives qu'on rencontre dans la résolution des problèmes. Les professeurs auront soin, à l'exemple de Clairaut et de Bezout, de ne parler des quantités négatives que lorsque les élèves seront déjà familiarisés avec les calculs algébriques, et surtout de ne point perdre un temps précieux dans des discussions et des démonstrations obscures que la meilleure théorie n'apprendra jamais aussi bien que des applications multipliées.

On reprend souvent en algèbre le calcul des fractions, attendu que les termes des fractions littérales pouvant être des quantités quelconques, on doit généraliser les explications données en arithmétique. Cette question ne figure pas au programme, et c'est à dessein; si l'on devait autoriser de telles extensions dans toutes les parties du cours de mathématiques, il faudrait doubler le nombre des années d'études.

Le programme spécifie que la résolution numérique des équations du pre-

mier degré sera donnée par la méthode dite *de substitution* et non autrement. Les autres méthodes, et notamment la méthode dite *de comparaison*, rentrent dans la méthode de substitution ; en sorte qu'il vaut mieux consacrer plus de temps à bien étudier cette dernière sous une forme unique, que de la savoir mal sous trois ou quatre formes. En outre, dans les traités d'algèbre, on ne considère que des questions dont les coefficients et les solutions sont en nombres très-simples. La méthode dont on fait usage et l'ordre dans lequel on élimine les inconnues importent alors fort peu. Mais il en est autrement dans la pratique, où les coefficients sont des nombres compliqués, donnés avec des décimales, et où les valeurs numériques de ces coefficients peuvent être fort différentes dans une même équation. La méthode dite *de substitution* peut seule alors être employée avec avantage, et encore faut-il la pratiquer dans un ordre convenable, en ayant soin de prendre la valeur de l'inconnue à éliminer dans celle des équations où elle a relativement le plus grand coefficient.

On se bornera, conformément au programme, à la résolution de deux équations littérales à deux inconnues.

Le programme entrant à l'égard de la théorie des logarithmes dans des détails suffisants pour en faire bien comprendre le sens et l'esprit, on n'insistera pas ici sur ce sujet ; on renvoie d'ailleurs à ce qui à été dit en arithmétique au sujet des caractéristiques.

Enseignement de la géométrie. — On peut appliquer à l'enseignement de la géométrie une partie des remarques générales qui ont été faites sur celui de l'arithmétique. Des notions de géométrie sont, après la connaissance de l'arithmétique, ce qu'il y a de plus indispensable à tous les hommes ; et néanmoins on en rencontre fort peu qui en possèdent même les premiers éléments. L'immense majorité des élèves qui sortaient de nos lycées ignorait jusqu'ici la géométrie aussi bien que l'arithmétique.

Les objets dont on s'occupe dans le cours de géométrie étant placés sous les yeux des élèves au moyen de figures, il en résulte des facilités particulières pour les explications et les démonstrations ; les élèves y retrouvent des éléments qu'ils ont fréquemment rencontrés sur le terrain, et que leur esprit s'est exercé involontairement à comparer, avant qu'on en fît pour eux l'objet d'une étude régulière. Or on ne tenait point assez de compte des notions naturelles acquises ainsi sur la ligne droite, les angles, les parallèles, le cercle. L'enseignement des premiers principes de la géométrie était beaucoup trop lent, et l'on perdait inutilement le temps à donner un forme dogmatique à des vérités qui sont immédiatement saisies par l'esprit. On peut appliquer à cet enseignement de la géométrie ce que disait l'illustre Clairaut dans la préface de son traité :

»Quoique la géométrie soit par elle-même abstraite, il faut avouer cependant que les difficultés qu'éprouvent ceux qui commencent à s'y appliquer viennent le plus souvent de la manière dont elle est enseignée dans les éléments ordinaires. On y débute toujours par un grand nombre de définitions, de demandes, d'axiomes et de principes préliminaires, qui semblent ne promettre rien que de sec au lecteur. Les propositions qui viennent ensuite ne fixant point l'esprit sur des objets plus intéressants, et étant d'ailleurs difficiles à concevoir, il arrive communément que les commençants se fatiguent et se rebutent avant que d'avoir une idée distincte de ce qu'on voulait leur enseigner....

»On me reprochera peut-être, en quelques endroits de ces éléments, de

m'en rapporter trop au témoignage des yeux, et de ne m'attacher pas assez à l'exactitude rigoureuse des démonstrations. Je prie ceux qui pourraient me faire un pareil reproche d'observer que je ne passe légèrement que sur des propositions dont la vérité se découvre pour peu qu'on y fasse attention. J'en use de la sorte surtout dans les commencements, où il se rencontre des propositions de ce genre, parce que j'ai remarqué que ceux qui avaient de la disposition à la géométrie se plaisaient à exercer un peu leur esprit, et qu'au contraire ils se rebutaient lorsqu'on les accablait de démonstrations pour ainsi dire inutiles.

»Qu'Euclide se donne la peine de démontrer que deux cercles qui se coupent n'ont pas le même centre; qu'un triangle renfermé dans un autre a la somme de ses côtés plus petite que celle des côtés du triangle dans lequel il est renfermé, on n'en sera pas surpris. Ce géomètre avait à convaincre des sophistes obstinés, qui se faisaient gloire de se refuser aux vérités les plus évidentes: il fallait donc qu'alors la géométrie eût, comme la logique, le secours des raisonnements en forme, pour fermer la bouche à la chicane; mais les choses ont changé de face. Tout raisonnement qui tombe sur ce que le bon sens seul décide d'avance est aujourd'hui en pure perte, et n'est propre qu'à obscurcir la vérité et à dégoûter les lecteurs.

»Un autre reproche qu'on pourrait me faire, ce serait d'avoir omis différentes propositions qui trouvent leur place dans les éléments ordinaires, et de me contenter, lorsque je traite des propositions, d'en donner seulement les principes fondamentaux. A cela, je réponds qu'on trouve dans ce traité tout ce qui peut servir à remplir mon projet; que les propositions que je néglige sont celles qui ne peuvent être d'aucune utilité par elles-mêmes, et qui d'ailleurs ne sauraient contribuer à faciliter l'intelligence de celles dont il importe d'être instruit.«

Bezout, à son tour, recommande de ne pas multiplier le nombre des théorèmes, des propositions, des corollaires. Il faut se défier de tout cet appareil qui éblouit les élèves et au milieu duquel ils se perdent. Tout ce qui résulte d'un principe doit être exprimé en langage naturel, autant que possible, et en évitant la forme dogmatique. Voici ce qu'en dit Bezout:

»Dois-je me justifier d'avoir négligé l'usage des mots *axiome*, *théorème*, *lemme*, *corollaire*, *scolie*, *etc...*? Deux raisons m'ont déterminé: la première est que l'usage de ces mots n'ajoute rien à la clarté des démonstrations; la seconde est que cet appareil peut souvent faire prendre le change à des commençants, en leur persuadant qu'une proposition revêtue du nom de *théorème*, doit être une proposition aussi éloignée de leurs connaissances que le nom l'est de ceux qui leur sont familiers. Cependant, afin que ceux de mes lecteurs qui ouvriront d'autres livres de géométrie ne s'imaginent pas qu'ils tombent dans un pays inconnu, je crois devoir les avertir que *axiome* signifie une proposition évidente par elle-même; *théorème*, une proposition, etc.

»S'il est un art auquel l'application des mathématiques soit utile plus qu'à un autre, c'est la navigation.... Il ne faut pas en conclure, cependant, qu'un livre de géométrie élémentaire, destiné à cet objet, doive rassembler un grand nombre de propositions. S'il suffisait, pour bien inculquer les principes d'une science, de donner ce qui est essentiellement nécessaire au but qu'on se propose, ceux qui connaissent un peu de géométrie savent qu'on y satisferait en peu de

mots. Mais l'expérience démontre qu'un pareil livre serait utile seulement à ceux qui ont acquis déjà des connaissances, et qu'il n'imprimerait que de faibles traces dans l'esprit des commençants. D'un autre côté, il n'y a pas moins d'inconvénients à trop multiplier les conséquences, surtout quand elles ne sont (comme il arrive souvent) que de nouvelles traductions des principes. Il n'est pas douteux que des éléments destinés à un grand nombre de lecteurs doivent suppléer aux conséquences que plusieurs n'auront pas le loisir et peut-être la faculté de tirer; mais il faut prendre garde aussi que ceux pour qui cette attention est nécessaire sont le moins en état de soutenir la multitude des propositions. Le seul parti qu'il y ait à prendre est, ce me semble, d'aller un peu plus loin que les principes, de s'arrêter aux conséquences utiles, et de fixer ces deux choses dans l'esprit par des applications; c'est ce que j'ai tâché de faire.«

Gardons-nous d'ailleurs de croire que, dans ces ouvrages des grands maîtres, il y ait moins de généralité de vues, moins d'exactitude et de netteté de conception que dans les traités actuels; tout au contraire. Ainsi, cette définition de la ligne droite, qu'elle tend toujours vers un seul et même point, donnée par Bezout, et celle de la ligne courbe, qu'elle est la trace d'un point qui, dans son mouvement, se détourne infiniment peu à chaque pas, sont des plus fécondes en conséquences. Quand on définit la ligne courbe, *une ligne qui n'est ni droite ni composée de lignes droites*, on énonce deux négations qui ne peuvent mener à rien, et qui n'ont aucun rapport avec la nature intime de la ligne courbe. La définition donnée par Bezout entre, au contraire, dans la nature de l'objet à définir; elle saisit sa manière d'être, son caractère, et met immédiatement en la possession du lecteur l'idée générale dont on tire plus tard les propriétés des lignes courbes et la construction de leurs tangentes.

Ainsi encore, lorsque Bezout dit que, pour se former une idée exacte d'un angle, il faut considérer le mouvement d'une ligne qui tourne autour d'un de ses points, il donne une idée à la fois plus juste et plus complète que lorsqu'on se borne à dire que l'espace indéfini compris entre deux droites qui se coupent en un point, et qu'on peut concevoir prolongées autant qu'on le voudra, se nomme *angle:* définition qu'on ne comprend pas très-bien, et dont, en tout cas, on ne peut absolument rien tirer pour les explications ultérieures; tandis que, au contraire, la définition de Bezout est celle dont on tire un usage précieux.

Les professeurs s'attacheront donc, dans les démonstrations, aux idées les plus simples, qui sont aussi les plus générales; ils considéreront comme terminée et complète toute démonstration qui aura évidemment fait passer la vérité dans l'esprit de l'élève, et ils n'ajouteront rien de ce qui n'aurait pour but que de réduire au silence les sophistes dont parle Clairaut.

La géométrie de Lacroix étant celle dont les programmes actuels se rapprochent le plus, sera mise entre les mains des élèves jusqu'à ce qu'un ouvrage complétement conforme au programme ait pu être prescrit.

L'étude de la géométrie constitue le véritable cours de logique scientifique; il est d'autant plus nécessaire d'imprimer à son enseignement la direction la plus propre à fortifier l'esprit, à le redresser au besoin, à y faire pénétrer la lumière de l'évidence. A cet égard, le choix des méthodes et des démonstrations est d'un haut intérêt. Si l'esprit de l'homme est borné, si le nombre des vérités qu'il perçoit directement est trop restreint, ce doit être une raison pour profiter dans l'enseignement de toutes les notions naturelles, loin de chercher à les

obscurcir par des subtilités métaphysiques au moins inutiles. Bien plus, on doit s'efforcer de donner aux démonstrations cette tournure simple et naturelle qui, résultant immédiatement de la nature intime de la proposition à démontrer, fait acquérir à l'esprit la pleine évidence d'un nouveau principe dont la vérité lui avait d'abord échappé. La meilleure démonstration est celle qui, une fois donnée, disparaît, pour ainsi dire, laissant en relief la proposition démontrée avec un tel caractère de clarté qu'elle prend rang parmi celles dont l'esprit perçoit immédiatement la vérité.

Sous ce rapport, on devra laisser de côté, d'une manière absolue, toute démonstration fondée sur ce qu'on appelait *la réduction à l'absurde*. Lorsque, pour établir une proposition, on emploie cette tournure indirecte qui consiste à montrer qu'en partant d'une hypothèse contraire on serait conduit à une conséquence absurde, on nous place assurément dans la nécessité de ne pouvoir nier que le contraire de la proposition à démontrer ne soit une absurdité. Mais a-t-on fait comprendre à l'élève pourquoi la proposition est vraie en elle-même? A-t-on développé son intelligence, donné plus d'étendue à son esprit, et l'a-t-on ainsi préparé à faire de nouveaux pas dans l'étude de la science? En aucune façon. Assurément, si la réduction à l'absurde était nécessaire pour établir l'exactitude d'une proposition, il faudrait bien se résigner à l'emploi de cette voie, quelque peu satisfaisante qu'elle soit. Loin de là, cette méthode indirecte, lors même qu'il s'agit de la démonstration d'une proposition réciproque, n'est qu'une forme vicieuse qui ne simplifie pas le langage. On fera mieux sentir cette vérité par un exemple.

Ayant établi qu'une parallèle à la base d'un triangle divise les deux côtés en parties qui sont dans le même rapport, on demande de prouver, réciproquement, que toute ligne qui divise aux points A et B les côtés en parties proportionnelles est parallèle à la base. Cette proposition inverse résulte immédiatement de ce que le second côté ne pouvant être divisé qu'en un seul point B, comme le premier côté l'est en A, et la ligne menée parallèlement à la base par le point A, jouissant de la propriété de diviser ainsi le second côté, elle doit passer nécessairement par le point B. Sous cette forme simple et directe, l'élève saisira nettement qu'il existe entre la proposition et sa réciproque une dépendance intime, qui fait que l'une entraîne nécessairement l'autre. C'est le résultat qu'on doit chercher à atteindre dans toutes les parties de l'enseignement.

Une autre simplification résultera de la suppression de l'emploi des proportions. Mais pour que cette simplification porte tous ses fruits, il est indispensable que, quelles que soient les habitudes antérieures à cet égard, les prescriptions du programme soient franchement acceptées; qu'on ne commence pas par présenter aux élèves une démonstration sous la forme algorithmique des proportions, sauf à donner ensuite, pour obéir au règlement, une seconde démonstration d'où cette forme ait complétement disparu: car il est trop évident qu'au lieu d'apporter une simplification dans les études des élèves, on leur aurait créé de nouvelles difficultés. Le devoir de l'administration est de veiller à ce que cette surcharge ne leur soit pas imposée.

La considération de l'égalité des rapports suffit à toutes les démonstrations avec une grande simplicité, surtout si, lorsqu'indiquant sur une figure que le rapport de deux lignes est égal à celui de deux autres, le professeur se garde

bien d'écrire cette égalité sur le tableau. Cette habitude était passée dans l'enseignement à l'égard des proportions; on les écrivait toutes: les élèves prenaient naturellement modèle sur leurs maîtres, et lorsqu'ils arrivaient aux examens pour l'obtention des grades, ils ne pouvaient exposer la plus simple démonstration de géométrie dans laquelle la considération des lignes proportionnelles était nécessaire sans perdre un temps considérable à couvrir le tableau de proportions. La patience des examinateurs était mise à l'épreuve, c'était le moindre mal; ce qui était plus grave, c'est que, pour la plupart du temps, l'élève se perdait dans ces écritures, et qu'il échouait à cause d'elles dans une démonstration dont il comprenait le fond. En ayant soin de désigner dans deux figures semblables les lignes et les angles homologues par les mêmes lettres de l'alphabet accentuées dans l'une des figures, on retrouve toujours avec facilité les éléments qui sont dans le même rapport, et cela suffit.

A l'occasion de la mesure des angles au moyen des arcs, le programme recommande expressément que la proposition étant démontrée pour le cas où il y a une commune mesure entre les arcs et les angles, quelque petite qu'elle soit, cette proposition soit par cela même considérée comme générale. Lorsqu'on réfléchit, en effet, attentivement aux démonstrations relatives aux quantités incommensurables, on comprend bientôt qu'on ne se fait une idée d'un rapport incommensurable qu'en le considérant comme la limite du rapport de deux quantités commensurables, et dont la commune mesure peut être aussi petite qu'on le veut. Les quantités incommensurables étant définies de cette manière, il est sensible dès lors qu'elles jouissent nécessairement des mêmes propriétés que les quantités commensurables. Ce n'est même qu'ainsi que les propositions étendues aux incommensurables peuvent avoir un sens, et lorsqu'on examine encore la forme par réduction à l'absurde sous laquelle on a présenté quelquefois l'extension des propositions aux incommensurables, on est forcé de convenir que cette forme est plus spécieuse que solide, et que, s'il était vrai qu'il y eût une difficulté dans ces questions, elle serait masquée sous cette forme, et non résolue.

La proportionnalité des circonférences de cercles à leurs rayons sera conclue immédiatement de la proportionnalité de contours des polygones réguliers, d'un même nombre de côtés, à leurs apothèmes. Pareillement, de ce que l'aire d'un polygone régulier a pour mesure la moitié du produit de son contour par le rayon du cercle inscrit, on conclura immédiatement que l'aire d'un cercle a pour mesure la moitié du produit de la circonférence par le rayon. Pendant longtemps, on a démontré autrement ces propriétés du cercle, en prouvant, par exemple, avec Legendre, que la mesure du cercle ne peut être ni plus grande ni plus petite que celle qu'on vient d'énoncer, d'où il fallait bien conclure qu'elle lui était égale. Cette marche fut suivie jusqu'à l'époque où le conseil de l'école polytechnique décida qu'elle serait abandonnée, et prescrivit l'emploi de la méthode des limites. Cette décision fut un véritable progrès quant à l'esprit de l'enseignement; si ce progrès n'a pas été aussi réel quant à la simplicité, c'est sans aucun doute parce que la volonté des illustres géomètres qui se trouvaient alors dans le conseil de l'école polytechnique a été méconnue.

Au lieu de considérer purement et simplement le cercle comme la limite d'une suite de polygones réguliers, dont le nombre des côtés augmente jusqu'à l'infini, et de regarder comme acquise au cercle toute propriété démontrée pour les polygones, on a inscrit et circonscrit au cercle deux polygones réguliers d'un

même nombre de côtés ; et l'on a prouvé que, par la multiplication du nombre des côtés de ces polygones, la différences de leurs aires pouvait devenir plus petite que toute quantité donnée. C'est-à-dire qu'on a enlevé à la méthode des limites tous ses avantages de simplicité en ne l'appliquant pas *franchement*, comme n'ont cessé de le demander en ces termes mêmes Prony et Poisson, conformément aux idées de Leibnitz, qui nous a donné, pour la recherche des propriétés des courbes et des surfaces, le principe suivant :

»Sentio autem et hanc et alias (methodos) hactenus adhibitas omnes deduci posse ex generali quodam meo dimetiendorum curvilineorum principio, quod figura curvilinea censenda sit æquipollere polygono infinitorum laterum; unde sequitur, quidquid de tali polygono demonstrari potest, sive ita, ut nullus habeatur ad numerum laterum respectus, sive ita, ut tanto magis verificetur, quanto major sumitur laterum numerus, ita ut error tandem fiat quovis dato minor, id de curva posse pronuntiari.«

C'est ce principe dont on doit faire l'application la plus simple dans les démonstrations relatives à la mesure du cercle et des corps ronds. Et parce qu'un polygone a pour mesure la moitié du produit de son contour par le rayon du cercle inscrit et qu'on le démontre *ita ut nullus habeatur ad numerum laterum respectus*, on doit conclure immédiatement, avec Leibnitz, que cette propriété peut être étendue au cercle, *id de curva posse pronuntiari*.

Les exercices numériques commenceront à l'occasion des relations qui existent entre les côtés d'un triangle et les segments formés par les perpendiculaires abaissées des sommets. On exercera les élèves à faire des applications des formules de ce genre chaque fois qu'il s'en présentera ; c'est le seul moyen d'en faire bien comprendre le sens, de les fixer dans l'esprit des élèves tout en faisant acquérir l'habitude du calcul numérique. Lorsqu'on connaîtra les formules par lesquelles on détermine le rapport de la circonférence au diamètre, on fera exécuter le calcul de ce rapport de manière à en obtenir deux ou trois décimales exactes. Ce calcul, fait au moyen des logarithmes, sera l'objet d'une rédaction dans laquelle il sera disposé avec ordre.

Les énoncés relatifs à la mesure des aires et des volumes laissent trop souvent de l'incertitude dans l'esprit des élèves, sans doute à cause de leur forme. On les fera mieux saisir en insistant sur leurs applications par un grand nombre d'exemples : ce sera une occasion de revenir sur la partie du système métrique qui est relative à la mesure des surfaces et des capacités.

Le programme détermine nettement les limites dans lesquelles on devra se renfermer à l'égard des polyèdres semblables. Il spécifie la définition qu'on en donnera et dont on conclura la décomposition en pyramides triangulaires semblables, pour arriver immédiatement au rapport des volumes.

Les aires et les volumes du cylindre, du cône et de la sphère devront être déduits des aires et des volumes du prisme, de la pyramide et du secteur polygonal avec la même simplicité exigée pour la mesure de la surface du cercle : c'est d'ailleurs le seul moyen d'étendre les propriétés des cylindres droits à base circulaire aux cylindres droits à base quelconque.

Les *notions sur quelques courbes usuelles*, attribuées à la classe de rhétorique, seront données par des considérations purement géométriques ; et ces considérations elles-mêmes seront empreintes du même esprit de simplicité et de clarté recommandé pour toutes les parties de l'enseignement.

Les principes qui doivent guider les professeurs des sciences mathématiques ressortent assez clairement de la discussion qui vient d'être faite des programmes d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie, pour qu'il soit inutile d'insister particulièrement sur quelques autres points des cours.

L'enseignement des sciences diffère de celui des lettres en ce que, tandis que dans ce dernier, et par sa nature même, on revient sans cesse sur les sujets et les matières déjà expliqués, dans les sciences, au contraire, chaque leçon est appliquée à un nouvel objet. C'est un écueil pour les esprits lents, qui sont en très-grand nombre: écueil qu'on ne parviendra à éviter qu'au moyen de révisions fréquentes. Dans ce but on a ménagé, à la fin de chaque année, un certain nombre de leçons qui seront appliquées à une révision non-seulement des matières enseignées dans cette année, mais encore de celles qui ont été enseignées dans les années précédentes. Il est très-nécessaire qu'aucune de ces leçons ne soit détournée de cette destination spéciale.

Cosmographie.

Bien que l'enseignement de la cosmographie, destiné à donner à la jeunesse des idées sur la structure de l'univers dans ce qu'elle a de plus grandiose, semble être de nature à agir vivement sur l'imagination et à offrir un grand attrait, il s'en faut cependant de beaucoup qu'il ait jamais eu le succès qu'on devait en espérer; il est facile d'en trouver la cause. Au lieu de s'appliquer à décrire exclusivement les grands phénomènes de la physique céleste, les professeurs, transformant un cours d'exposition en un cours abstrait, ont souvent donné une très-notable partie de leur temps au développement de certains procédés géométriques, qui n'offrent d'intérêt que pour les astronomes de profession.

La description des instruments et l'exposé des méthodes d'observation et de calcul seront laissés de côté. On s'attachera à donner aux élèves des connaissances générales sur la constitution du système du monde; à les initier à l'existence des merveilles sans nombre que renferment les cieux.

On insistera donc sur l'astronomie sidérale, qui est toujours traitée trop superficiellement. Au lieu de s'étendre sur les cercles et les propriétés de la sphère, on s'arrêtera aux curieux phénomènes que présentent les étoiles périodiques, les étoiles temporaires, les étoiles colorées, les étoiles doubles, la voie lactée et les nébuleuses, et, lorsqu'on le pourra, on substituera aux descriptions idéales des dessins bien faits et représentant les phénomènes avec précision.

En exposant les apparences du mouvement diurne de la sphère céleste, on ne devra pas laisser à l'esprit des élèves le temps de s'habituer à considérer ces apparences comme étant l'expression de la vérité. Dès la première leçon on les prémunira contre les erreurs des sens, et on leur fera comprendre que les mouvements apparents observés ne sont que des mouvements relatifs, dus à la rotation réelle de la terre autour de son axe et en un jour sidéral.

La forme du globe que nous habitons sera décrite avec soin. L'allongement des degrés, à mesure qu'on s'approche des pôles, fera connaître l'aplatissement de la terre, qui concourt à l'augmentation de la gravité à mesure qu'on s'éloigne de l'équateur pour s'approcher des pôles, ainsi qu'on l'aura vu dans le cours de physique à l'occasion du pendule. Quelques explications seront données pour faire comprendre comment la détermination du quart du méridien supposé elliptique, et ses deux axes, ont pu être fixés au moyen de deux degrés mesurés, l'un près de l'équateur, au Pérou, l'autre dans le nord, en Laponie. Ainsi se trouvera

complétée la description du système métrique, dont on ne peut prendre qu'une idée imparfaite en arithmétique.

A l'occasion de la figure de la terre, on fera connaître les systèmes principaux de projection en usage dans la construction des cartes géographiques, et notamment des mappemondes et de la carte de France. Quelques constructions géométriques seront ici, par exception, parfaitement à leur place.

La marche des saisons, intimement liée à celle du soleil, donne le plus haut intérêt à l'étude du mouvement de cet astre. On exposera la constitution du calendrier, la réforme due à Jules César et la réforme grégorienne, dont le but a été de ramener invariablement l'équinoxe du printemps à l'époque de l'année où il a été fixé par le concile de Nicée. Ces données sont indispensables dans l'étude de l'histoire, pour la coordination des dates des événements.

Toutes nos horloges marchent aujourd'hui sur le temps moyen, qui peut s'écarter notablement du temps vrai. On fera comprendre aux élèves la raison de cet usage et comment on peut régler une horloge sur le temps moyen, à l'aide d'un cadran solaire donnant le temps vrai. Quelques mots sur la construction pratique des cadrans intéresseront les élèves.

Après avoir fait connaître la constitution physique de notre satellite, on exposera les causes des éclipses de lune et de soleil et les principaux phénomènes qu'elles présentent; on ne donnera aucun calcul à ce sujet.

Quelques mots sur les comètes et sur les phénomènes des marées termineront ce cours, dans lequel, ainsi qu'on l'a suffisamment indiqué, on ne fera point intervenir le calcul, et où l'on pourra tout au plus recourir, en une ou deux circonstances, aux procédés de la géométrie.

(Fortsetzung folgt.)

V. Pädagogische Bibliographie.

B. Dr. W. Curtmann, Dir. des Schullehrersem. in Friedberg, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 6. Aufl. des Schwarz-Curtmann'schen Werks. 1. Thl. Die Erziehungslehre. Leipzig u. Heidelberg, Winter. 416 S. 1 Rthlr. 6 Sgr. (Compl. in 6 Lief. à 12 Sgr.

J. Greverus, Prof. Dir. emer. des G. zu Oldenburg, Schulvorträge. Oldenburg, Schmidt. 235 S.

P. Pressel, Vorst. der h. Töchtersch., Die Familienstube, eine illustr. Monatschrift für Eltern und Kinder. In Monatsheften à 2 Bogen à $2\frac{1}{2}$ Sgr. Reutlingen, Rupp.

C. I. Dr. G. Mühlmann, o. L. der Thomassch. in Leipzig, Lat.-deutsches u. deutsch-lat. Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymn., lat. Schulen u. Lyceen, Real- u. h. Bürgerschulen. Deutsch-lat. Theil. Leipzig, Reclam. 704 S. 20 Sgr.

E. Ritsert, Lic., Deutsche Sprachlehre mit zahlreichen Uebungsaufgaben für höhere u. niedere Volksschulen. 6. Aufl. Darmstadt, Diehl. 162 S. 8 Sgr.

C. II. Dr. J. Siebelis, Cornelius Nepos. Für Schüler mit erläuternden ꝛc. Anm. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 200 S. 12 Sgr.

Derselbe, Tirocinium Poeticum. Erstes Lesebuch aus lat. Dichtern. Für die Quarta von Gymn. mit kurzen Anm. 3. erweiterte Aufl. Leipzig, Teubner. 94 S. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Dr. J. A. Lehmann, Dir. des G. in Marienwerder, Borussia. Sammlung deutscher Gedichte aus dem Gebiete der Geschichte Preußens. Für Schule und Haus. Mit Anm. 2. verb. Aufl. Marienwerder, Jacoby. 346 S.

C. III. L. Groke, Hospes im Kloster Loccum, Wolfgang Musculus, ein biographischer Versuch. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 197 S. 15 S.

C. V. Dr. E. Meissel, Doc. an der K. Bauakademie in Berlin, Lehrbuch der Differential-Rechnung. Berlin, Peters. 360 S.

Dr. G. Lauteschläger, Beispiele zur Buchstaben-Rechnung für Gymn., Realsch. und zum Selbstunterricht. 2. verb. Aufl. 82 S. 8 Sgr. Auflösungen dazu. 36 S. 4 Sgr. Darmstadt, Diehl.

C. VII. Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. 3. u. 4. Lief. 6 Bl. Cassel, Fischer.

A. Schahl, Kleiner Schulatlas der neusten Erdbeschreibung in 20 Karten. Berlin, Nicolai. 18 Sgr.

J. Wartmann, Lehrbuch der Naturgeschichte. 3. umgearb. Aufl. St.Gallen, Scheitlin. 448 S.

Derselbe, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. 4. verb. Aufl. St.Gallen, Scheitlin. 128 S.

H. Stahl, Naturschilderungen. Mit gleichmäßiger Berücksichtigung von Geographie und Naturgeschichte bearbeitet. Bevorwortet von Prof. Dr. K. Wagner in Darmstadt. Mit 8 Bildern. Darmstadt, Diehl. 180 S. 18 Sgr.

H. Jäde, Der kleine Urian. Humoristische Fahrten durch alle Theile der Erde und poetische Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. Weimar, Kühn. 132 S.

C. VIII. G. W. Körner, Feierklänge. Auswahl von Original-Compositionen leicht ausführbarer Cantaten, Hymnen, Motetten ꝛc. für vierstimmigen Männerchor zum Gebrauch für Kirche, Schule und Haus ꝛc. Partitur. 1. Lief. 16 S. 3 Sgr. Erfurt, Körner.

Derselbe, Tempelklänge. Auserlesene Originalcompositionen. Psalmen, Hymnen ꝛc. für gemischten Chor. Partitur. 1. Heft. 16 S. 3 Sgr. Erfurt, Körner.

C. IX. Dr. F. J. Günther, Auslegung der biblischen Geschichten für Lehrer in Kirche, Schule u. Haus. 2. Band. Die Geschichte des Neuen Testaments. Braunschweig, Schwetschke. 657 S.

E. Postel, Cantor in Parchwitz, Die Feste des christlichen Kirchenjahres in der evang. Volksschule, nebst andern Gedenktagen. Erfurt, Körner. 175 S. 12 Sgr.

K. Petri, ev. Pf. in Weßnig, Confirmanden-Stunden. Dictate nach Luthers kl. Katechismus. 2. verb. Aufl. Torgau, Wienbrack. 52 S. 4 Sgr.

J. Braselmann, L. in Düsseldorf, Der messianische Stammbaum in bildlicher Darstellung und erläuterndem Text. 2. Aufl. Düsseldorf, Schaub. 14 S. u. 1 lith. Tafel.

D. II. F. Harder, L. in Altona, Lesebuch für Stadt- u. Landschulen. 1. Theil. Lesestücke in Poesie u. Prosa, mit Rücksicht auf den Sprach- und Real-Unterricht, nebst 250 grammat. und stilist. Aufgaben. Altona, Hammerich. 30 Bogen, 17½ Schilling.

J. Freund, L. in Torgau, Erster Unterricht im Schreiben und Lesen verbunden mit Anschauungs-, Denk-, Sprech- und Gedächtnißübungen. 2. Aufl. Torgau, Wienbrack. 48 S.

W. Herchenbach, Zweites Lesebuch für deutsche Elementarschüler. Mit besonderer Berücksichtigung der stillen Beschäftigung in Sprache und Aufsatz. Düsseldorf, Kaulen. 68 S.

D. III. E. Hentſchel, Sem.-L. in Weißenfels, Aufgaben zum Kopfrechnen. Für preuß. Volksſchulen entworfen, nach unterrichtl. Grundſätzen geordnet. 5. Stereotypaufl. 2 Hefte à 120 S. à 10 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

J. Binder, Die Lehre von den Brüchen für Schulen und zum Selbſtunterricht. St. Gallen, Scheitlin. 60 S.

A. Lüben, Rector, und A. Brandt, L. in Merſeburg, Schulgeſänge. Nach unterrichtl. Grundſätzen zuſammengeſtellt. 1. Heft für Kinder von 6—9 Jahren, 36 S. 2. Heft für Kinder von 9—12 Jahren, 48 S. 3. Heft für Kinder von 12—15 Jahren, 48 S. à 1½ Sgr. Wolfenbüttel, Holle.

B. Widmann, Kleine Geſanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Uebungen, Lieder und Choräle für drei Singſtufen. Leipzig, Merſeburger. 80 S. 4 Sgr.

D. VI. (H. Rättig, Rector in Torgau), Dr. M. Luthers kleiner Katechismus nebſt Bibelſprüchen für unſere Kinder. Torgau, Wienbrack. 4 Sgr.

A. Schuknecht, Geſchichten und Lehren aus der heiligen Schrift alten und neuen Teſtaments zum Gebrauch für Schulen bearbeitet. 11. mit einer Zeittafel und einer Karte von Paläſtina verſehene Auflage. Darmſtadt, Diehl. 278 S. 8 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 12. December 1855.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Hannover, 27. bis 29. September. [Siebente Versammlung deutscher Realschulmänner.] 1. Sitzung vom 27. September. Zur siebenten Versammlung deutscher Realschulmänner hatten sich bis zum Schlusse der ersten Hauptversammlung in der Aula des neuen Schulgebäudes 59 Theilnehmer eingestellt. Die Versammlung war daher noch nicht zahlreich; namentlich mußte es auffallen, wie schwach unser Königreich vertreten war. Der heutigen Sitzung war gestern Abend im Hotel de Russie eine Vorversammlung vorangegangen; sie hatte dazu gedient, sich gegenseitig ein wenig bekannt zu werden; die beabsichtigte Feststellung der heutigen Vorträge hatte nicht stattfinden können. — Nachdem heute Professor Tellkampf mit einigen herzlichen Worten die Versammlung als solche, insbesondere die auswärtigen Mitglieder derselben im Namen der Stadt und deren Vertreter, im Namen der hiesigen Lehrer und in seinem eigenen Namen freudig bewillkommnet hatte, wurde zur Wahl des Präsidenten geschritten. Die Wahl fiel mit großer Majorität auf Prof. Tellkampf. Zum Vicepräsidenten wurde per Acclamation Director Vogel aus Leipzig, zu Schriftführern wurden Oberlehrer Körner aus Halle und Dr. Mertens aus Hannover gewählt. Hierauf wählte eine Commission aus zehn angekündigten Vorträgen drei für die heutige Tagesordnung, von denen indessen nur zwei zur Verhandlung gekommen.

Den ersten Vortrag hielt Professor Tellkampf über das Thema: „Welchen Antheil sollen die bildenden Künste am Unterrichte unserer Schulen haben?“ Nachdem der Redner den etwaigen Einwurf, als seien der Unterrichtsgegenstände schon genug, ja allzu viel, kurz zurückgewiesen, nachdem er sodann sein Thema auf „Erörterungen über Architektur“ eingeschränkt hatte, hob er in warmer Rede die pädagogischen wie andere allgemeinere Gründe hervor, die solche architektonische Besprechungen auch für Realschulen höchst wünschenswerth erscheinen lassen. Sie befruchten und erweitern die Anschauung, sie erfüllen den jugendlichen Geist mit einem Schatz klarer Begriffe, die ihm zugleich eine Einsicht in verwandte Künste erschließen und auf seine eigenen Darstellungen, auf die Aufsätze nicht ohne wohlthuenden Einfluß bleiben können; solche Besprechungen, die sich an vorhandene Baudenkmäler und an Abbildungen schließen mögen, erregen namentlich Interesse für's Zeichnen; sie versetzen den Schüler in der verschiedensten Völker verschiedenste Zeiten und Verhältnisse; sie befähigen insbesondere zu einem höheren Genuß der merkwürdigeren vaterländischen Baudenkmäler, und wie sie so den

Geſchmack bilden, ſo bilden ſie aus Schülern Männer, die dereinſt geſchmackvolle Bauten ſchaffen oder ſchaffen laſſen werden. So wird von innen heraus durch die Schule ein lauterer Sinn erweckt und verbreitet. Daß Redner gerade dieſes Thema gewählt — das prachtvolle neue Schulgebäude, die herrliche Aula habe dringend genug dazu eingeladen.

Director Vogel aus Leipzig dankt für den gediegenen Vortrag; derſelbe berühre das innerſte Seelenleben der Schüler. Solche Erläuterungen ſind ein treffliches Mittel, den Sinn für's Schöne zu erwecken. Die Einſchränkung auf die Baukunſt iſt nur zu loben: ſie iſt die menſchlichſte, die intereſſanteſte aller Künſte, die alle Culturepochen berührt und verſinnlicht. Bauen muß jedes Volk und in ſeinen Tempeln charakteriſirt es ſein Verhältniß zu Gott, in ſeinen Häuſern ſeine rein menſchlichen Verhältniſſe. Gothiſche Dome und griechiſche Tempel — wie wirkſam iſt eine Beſchreibung derſelben für den Religionsunterricht; und wieder für die Geſchichte, wie anſchaulich eine Schilderung der lebendigen Zeugen derſelben, der Baudenkmäler! Sodann nimmt auch Director Vogel Veranlaſſung, rühmend des prächtigen neuen Schulgebäudes zu gedenken. Er nennt es das ſchönſte Ehrendenkmal der Stadt Hannover. Jeder in ſeiner Heimat möge den Ruhm einer Stadt verkünden, die den Schulen ſolche Räume erbaut!

Director Köpp aus Eiſenach, anknüpfend an eine Aeußerung Tellkampf's, man möge zu ſolchen Beſprechungen Abbildungen verſchiedener Bauſtyle, z. B. des griechiſchen, gothiſchen, byzantiniſchen, auswählen, findet ſolche Aufgabe ſehr ſchwer, ſowohl für Lehrer als für Schüler. Er weiſt dieſe Schwierigkeiten ſcharf nach und ergeht ſich dabei mit großer Klarheit in die kleinſten Einzelheiten. Reproductiv, führt er noch aus, werden die Schulen durch ſolche Erörterung ebenfalls nicht: die Baukunſt iſt eine edle Sprache; man ſpricht ſie ſonſt nicht.

Inſpector Clemen aus Caſſel lenkt in friſcher Rede auf den Hauptgedanken zurück: der Sinn für's Schöne ſolle erweckt werden! Auch erfaßt in den Baudenkmälern der Schüler das Leben in ſeiner Unmittelbarkeit; das aber iſt für ſein ganzes Leben hoher Gewinn.

Profeſſor Kaliſch aus Berlin findet eine große Schwierigkeit darin, daß Baudenkmäler und Abbildungen derſelben ſehr verſchiedenen Eindruck machen, weßhalb Director Köpp auf Stereoſkopenſammlungen aufmerkſam macht.

Nachdem hierauf an der Debatte unter Andern ſich noch Oberlehrer Kruſe aus Elberfeld, Director Breyer aus Lübeck, Director Callin und Dr. Rabert aus Hannover betheiligt haben, alle im Weſentlichen mit Profeſſor Tellkampf einverſtanden, obgleich zum Theil bezweifelnd, ob die Schüler der betreffenden Anſtalten wohl ſchon reif genug für ſolchen Unterricht ſeien, erhält noch Inſpector Clemen aus Caſſel das Wort und ſchließt: Weg mit allen Einwürfen! Auch Kinder faſſen das; iſt es nicht heute, ſo iſt es doch morgen, oder nach Jahren! Den Samen des Schönen geſtreut! Daß er aufgehe und gedeihe, dafür ſorgt ein Anderer.

Damit wurde die Debatte geſchloſſen.

Den zweiten Vortrag hielt Lehrer Winterſtein aus Halle über das Thema: „Wie iſt die Correctur der deutſchen Aufſätze zu beſchaffen?“ Er zerlegte dieſe Frage in die drei Unterfragen: 1. „Wie hat der Lehrer zu Hauſe die Correctur zu behandeln?“ 2. „Wie hat er in der Claſſe bei Zurückgabe der Aufſätze zu verfahren?“ 3. „Wie ſoll der Schüler die Fehler verbeſſern?“ Der Redner theilte eine große Anzahl ſorgſam geſammelter Erfahrungen als Beantwortung dieſer Fragen mit, die für Lehrer ſehr ſchätzbar ſind. An der Debatte betheiligten ſich unter Andern Inſpector Clemen, Oberlehrer Körner, Oberlehrer Hüſer, Director Breyer, Oberlehrer Kruſe, Dr. Bärens in ſehr warmer Rede, und

Professor Kalisch, der seinen humoristischen Vortrag also schloß: Was soll's sein: viel Aufsätze und wenig Correcturen, oder wenig Aufsätze und viel Correcturen? Ich denke: viel Aufsätze und wenig Correcturen! worin der größte Theil der Versammlung ihm freudig beistimmte.

Wegen sehr vorgerückter Zeit wurde damit die erste Sitzung geschlossen. Mittags vereinigte ein heiteres Mahl die meisten Mitglieder im Hotel de Russie, und am Nachmittag wurde ein Ausflug nach Herrenhausen gemacht.

11. Sitzung vom 28. September. Die heutige Sitzung eröffnete Director Köpp mit einem Vortrage „über die Verbindung der Realgymnasien mit der polytechnischen Schule". Nachdem er die verschiedenen Arten der Realschulen skizzirt, nachdem er ihnen den Platz neben den lateinischen Gymnasien angewiesen hatte, indem sie in zwar anderer, doch ebenso tüchtiger Weise die allgemeine Bildung förderten, fuhr er fort: Für die technische Hochschule würdig vorzubilden, das vermögen allein die Realgymnasien; die gelehrten Schulen können es nicht. Der Architekt z. B., der weniger mit der alten Welt als mit dem gegenwärtigen Leben zu schaffen hat, der weniger Rom und Attika als Deutschland, Frankreich und England studiren muß, so er angemessen und geschmackvoll bauen will; der Architekt, der z. B. die klimatischen Verhältnisse, die chemischen Verbindungsgesetze erforschen muß, der die Zeichnenkunst und die Mathematik zu exerciren hat, wie er seine Fachbildung nicht auf der Universität, sondern auf der technischen Hochschule zu suchen hat, so findet er seine Vorbildung nicht auf einem lateinischen, sondern auf einem Realgymnasium. Denn auf den gelehrten Schulen, wo sechszehn Stunden den Sprachen der alten Welt eingeräumt werden, wo man die neueren Sprachen, die Naturwissenschaften, die Mathematik, die Zeichnenkunst nur obenhin treibt, wird ihm gerade das nur spärlich gereicht, was ihm vor Allem noth thut. So stehen mit den polytechnischen Schulen die gelehrten Schulen in anorganischer, die Realgymnasien und sie allein in organischer Verbindung Diese Verbindung jedoch muß eine noch innigere werden, als bisher; ein tüchtiges äußeres Mittel dazu wäre es, ließen die polytechnischen Schulen ihren Vorbildungscursus fallen.

Professor Tellkampf ist vollkommen mit dem Vorredner einverstanden: höhere Bürgerschule und polytechnische Schule stehen in organischer Verbindung zu einander. So sehr nun aber jenes Ziel festgehalten werden muß, so ist doch nimmer zu vergessen, daß die meisten Schüler nicht auf die polytechnische Schule, sondern in andere Kreise übergehen. Auch deren Bedürfniß muß sorgsam berücksichtigt werden, und jene organische Verbindung darf nicht ausschließlich, ja nicht einmal vorzugsweise den Schulplan bestimmen.

Nachdem noch mancher andere Redner sich an der Debatte betheiligt und Inspector Clemen mit wenigen Worten erinnert hatte, man möge ja nicht zu sehr idealisiren, sondern stets eingedenk sein, daß durch die höhere Bürgerschule vor Allem die höhere Bürgerbildung gefördert werden solle, wurde die Debatte über diesen Gegenstand geschlossen.

Den zweiten Vortrag hielt Dr. Rabert aus Hannover: „über die französische Lectüre auf Schulen". Bisherige Mißgriffe haben die französische Sprache und Litteratur verächtlich gemacht; der Nationalhaß sucht das Französische zu verdrängen; die Widersacher sagen, jene Sprache und Litteratur habe weder pädagogischen noch litterarischen Werth. Redner muß sich solchem Gerede entschieden entgegenstellen. Die französische Sprache, die edelste Tochter der lateinischen, kann diese viel völliger ersetzen, als z. B. die englische es vermag; die französische Litteratur verdient wegen ihres innern Werthes, wegen ihrer Fülle und Mannigfaltigkeit einen Platz neben der lateinischen. Nachdem

ſodann Redner den Einfluß nachgewieſen, den die franzöſiſche Poeſie zu allen Zeiten auf die umliegenden Völker geübt hat — in früherer Zeit, wo Südfrankreich auf Spanien und Portugal, Nordfrankreich auf Deutſchland, namentlich auf Hartmann von der Aue, Wolfram von Eſchenbach, Gottfried von Straßburg und das Thierepos, mächtig eingewirkt habe, und ſo fort durch das Zeitalter Ludwigs XIV. bis auf unſere Tage —; nachdem er zwar eingeräumt, daß es größere Tragiker gebe als die franzöſiſchen, daß dagegen Molière unerreicht daſtehe, geht er zur Schilderung der franzöſiſchen Proſa über. Dieſe bilde ihrem Inhalte wie ihrem künſtleriſchen Werthe nach den bedeutendſten Theil der franzöſiſchen Litteratur; ſie habe gewaltig in die Geſchicke der Nationen eingegriffen; ſie ſtehe vielleicht einzig unerreicht in der Welt da. Und dieſe Sprache und dieſe Litteratur ſoll verbannt werden? verbannt werden aus Haß gegen jene Nation? Das franzöſiſche Volk iſt ein tüchtiges Volk; es hat eben ſo viel Licht als Schatten. — Hierauf theilt der Redner aus dem alten und neuen Schatz der franzöſiſchen Litteratur eine große Menge Poeten und Proſaiker mit, die ſich vorzugsweiſe für die drei oberen Claſſen der Realſchulen zur Lectüre eignen, und charakteriſirt jeden derſelben mit einigen ſchlagenden Worten.

An der Debatte betheiligen ſich unter Andern die Herren Prof. Kaliſch, Oberlehrer Kruſe, Director Breyer, Oberlehrer Körner, Director Callin; Letzterer ſpricht nach längerer, tief eindringender Rede den Wunſch aus, es möge ſich eine Geſellſchaft bilden, die für das Franzöſiſche leiſte, was durch Herrig für das Engliſche geſchehen ſei; ſie möge eben ſo billige Werke mit eben ſo tüchtigen Noten herausgeben.

Hierauf gab Schulrath Wenzig aus Prag „Mittheilungen über die öſterreichiſchen Realſchulen“. Nachdem er an ſeine auf den drei letzten Verſammlungen gemachten Mittheilungen kurz verwieſen hatte, führte er aus, daß das öſterreichiſche Realſchulweſen auch im letzten Jahre erfreulich fortgeſchritten ſei. Es verdanke das beſonders vier Verordnungen, von denen die erſte verfüge, daß die Hauptſchulen um eine Elementarclaſſe vermehrt, die zweite, daß die Lehrer an den Unterrealſchulen tüchtiger vorgebildet, die dritte, daß in den Oberrealſchulen fortan auch Gewerbtreibende, Geſellen ꝛc. abgeſondert unterrichtet würden, woraus ſich ſpäter wohl Gewerbeſchulen entwickeln dürften, die vierte endlich, daß zwar wie bisher die deutſche Sprache, als das gemeinſame Verbindungs- und Bildungsmittel, vorzugsweiſe, daneben jedoch auch die Sprache der einzelnen Länder ſorgſam cultivirt würde.

Endlich erhielt Inſp. Clemen das Wort zu einigen „Fragen“. Die erſte derſelben bezog ſich vorzugsweiſe auf die Bildung der weiblichen Jugend. Der Redner beantwortete die Frage, ob die Bildung, namentlich der weiblichen Jugend, wohl der Bildungsidee nachkomme, in bewegten, ergreifenden Worten. Die Knabenſchulen ſind, man wolle dieß nicht mißdeuten, mehr oder weniger Berufsſchulen; und unſere Mädchenſchulen? Sie ſind Ständeſchulen! Iſt das ihre Aufgabe? ſollen wir für beſtimmte Stände erziehen? wie, bleibt denn der Stand? Allerdings müſſen wir Schulen haben für Lebenskreiſe voll Bildung, andere für Kreiſe, die ſich mit Wenigerem begnügen; aber fort mit den Schulen für beſtimmte Stände! Sodann thut vor Allem Vereinfachung neben Vertiefung noth. Vertiefung ohne Vereinfachung wäre hier ein Rückſchritt; Vereinfachung ohne Vertiefung ein Bauen in die Luft; aber Vereinfachung mit Vertiefung Hand in Hand iſt ein gewaltiger Fortſchritt!

Obgleich die Zeit der Sitzung verfloſſen war, wurde dem Redner gern noch zu einer zweiten Frage Raum gegönnt. Sie wurde in gleich bewegten Worten vorgelegt, war jedoch von minderer Tragweite.

Alsdann wurde dieſe zweite Hauptſitzung geſchloſſen.

Nachgetragen werden muß noch, daß im Laufe der Sitzung auf Director Vogel's Antrag die Versammlung einstimmig dem österreichischen Cultusministerium dafür ihren Dank votirte, daß dasselbe nun bereits viermal die Versammlung deutscher Realschulmänner officiell beschickt hat; so wie ferner, daß als Versammlungsort für 1856 Altenburg bestimmt wurde.

Nun wurden noch die Stadtbibliothek, das neue Museum, die polytechnische Schule in ihren Räumlichkeiten und mit ihren Schätzen in Augenschein genommen und am Nachmittag ein gemeinsames fröhliches Mittagsessen am Lister Thurm eingenommen.

III. Sitzung vom 29. September. Nachdem zuvor der reiche physikalische Apparat der hiesigen höhern Bürgerschule von den betreffenden Lehrern des Fachs besichtigt worden war, eröffnete Prof. Tellkampf diese letzte Hauptversammlung mit einem Vortrag „über den physikalischen Unterricht auf höheren Bürgerschulen". Weil die Real- oder höheren Bürgerschulen in den verschiedenen deutschen Ländern verschieden organisirt sind, faßte Redner die hiesige sechsclassige Anstalt mit einjährigem, in der ersten Classe auch wohl zweijährigem Cursus ins Auge, die in der dritten Classe eine Stunde, in der zweiten zwei und in der ersten drei Stunden wöchentlich auf jenen Unterricht verwende, und die ihre Schüler etwa mit dem achtzehnten Jahre entlasse. Was zunächst den Stoff betrifft, fährt Redner fort, so bietet sich derselbe für die Vorstufe in Classe 3 von selber in großer Mannigfaltigkeit dar: Naturerscheinungen, wie Gewitter, Lichtspiegelungen im Wasser, Regenbogen, ein herabfallender Apfel ꝛc., Erfindungen, wie Dampfmaschinen, Telegraphen, Papiermühlen, Saiteninstrumente ꝛc., eigentlich physikalische Instrumente, wie Thermometer, Barometer, Pendel, Compaß ꝛc., bilden hier den Stoff; die Schüler wollen das alles so gern kennen lernen, und dieses Jahr hat fast nur Ordnung in die vorhandene Kenntniß zu bringen und diese nach den verschiedensten Seiten hin weiter zu spinnen. Das zweite Jahr ist nach Anleitung eines guten Lehrbuches mehr an den Stoff gebunden, und dieser ist hier klar und übersichtlich zu gruppiren. Der schönste Lohn für Lehrer und Schüler ist es, wenn im letzten Jahre namentlich die physische Astronomie in den Kreis der Unterrichtsgegenstände gezogen werden kann, die nöthige mathematische Kenntniß ist ja dazu vorhanden; und wo sphärische Trigonometrie gelehrt ist, darf auch sphärische Astronomie nicht unberücksichtigt bleiben. Solcher Unterricht, der Einblicke in die höhere Weltordnung gewährt, ist seiner Natur nach viel edler, als die früher wohl empfohlenen, dürftigen Anwendungen auf Technologie. — Was sodann die Methode beim Experimentiren anbetrifft, so gebe der Lehrer zuerst einen leitenden Gedanken, dann folge das Experiment, schließlich die Erklärung. Experimentirt der Lehrer, ohne zuvor den Schüler in etwas orientirt zu haben, so tritt diesem die Erscheinung leicht als ein Stück Taschenspielerkunst entgegen. Sorgfältig hüte sich der Lehrer, den Schüler bloß als Zuschauer zu betrachten; deßhalb ist es erforderlich, daß eine tüchtige Anzahl einfacher Werkzeuge für die Hand der Schüler vorhanden ist, damit diese durch eigene Versuche die empirischen Data zu ermitteln sich bemühen. Dabei gewinnt der Schüler nicht nur eine tiefere und nachhaltigere Einsicht in das Wesen der Erscheinung, er lernt auch zugleich die Instrumente kennen und handhaben. Nochmals betont Redner, daß der Lehrer sein Augenmerk auf einfache Werkzeuge zu richten habe, da könne er mit geringen Mitteln vielerlei und viel erreichen; auch vermöge er mit geringer Hülfe einiger Handwerker selber dergleichen anzufertigen. Ein großer, kostbarer Apparat ist nicht wünschenswerth; er ist Luxus und schadet mehr als er nützt, indem er nur allzu leicht auf Nebendinge ableitet. Das sind in der Kürze Ergebnisse einer langjährigen Erfahrung.

Dir. Köpp, der in seiner Anstalt sechs Jahre wöchentlich zwei Stunden auf den

physikalischen Unterricht verwenden kann, behandelt in Prima auch namentlich noch den Elektromagnetismus, die magnetischen Warten sammt ihren Apparaten, die meteorologischen Warten, die sich um den Erdball ziehen, so wie Statik und Mechanik, und hält vor Allem darauf, daß die Schüler die Erscheinung durch Zahlen bewältigen lernen.

Außerdem betheiligen sich an der Debatte über diesen höchst interessanten Gegenstand und insbesondere über Tellkampf's mit allgemeinem Beifall aufgenommenen Vortrag unter Andern die Herren Lehrer Korschel und Prof. Kalisch.

Den zweiten Vortrag hielt Dr. Wiegand aus Halle, Director der Lebensversicherungsanstalt Iduna und früher Reallehrer, „über die Wahrscheinlichkeitsrechnung als Lehrobject auf Realschulen". Er hebt hervor, eben die Realschulen seien es vorzugsweise, die, indem sie die Naturwissenschaften in Flor gebracht, die Rheumatismusketten und andere Unwissenheitsketten gesprengt und tausend ähnlichen Schwindeleien einen starken Damm entgegengesetzt hätten; die Mathematik sei noch nicht gleicherweise durch sie zu Ehren gebracht, denn so Viele, die sich schämen würden, ihre Unwissenheit in jenen zu bekennen, nähmen nicht den geringsten Anstand, ganz offen und höchst naiv zu erklären: „Von Mathematik versteh ich gar nichts!" Daher komme es, daß mathematische Windbeuteleien, als Versicherungsanstalten ohne Sicherheit, Wittwencassen ohne Geld, Leibrenten ohne Renten ꝛc., noch immer wie Pilze über Nacht allerorts aufschössen, freilich oft auch eben so rasch ein kümmerliches Dasein endeten. Die Wahrscheinlichkeitsrechnung aber, so Wenige sie zu handhaben verständen, sei so leicht, daß ein Tertianer ohne Mühe dahin gebracht werden könne, jenen Anstalten einmal an den Puls zu fühlen und sich vor argen Schwindeleien und großem Schaden zu hüten. Er selber sei zur Verbreitung solcher Kenntniß gern bereit, obgleich er damit eigentlich gegen sein eigen Fleisch wüthe; die Berechnung solcher Anstalten nämlich trage ihm manchen schönen Thaler ein. Dieser Vortrag, der mit Anekdoten ernsten und lustigen Inhalts vielfach durchwürzt war, wurde von der Versammlung mit lebhafter Theilnahme aufgenommen.

Zuletzt noch erhielt Oberlehrer Hüser das Wort, um „über den Zusammenhang der auf Realschulen gelehrten Sprachen" zu reden. Redner bat im Voraus, man möge ja nicht erwarten, sein Vortrag werde das Sprichwort bewähren: »Finis coronat opus«; hierauf redete derselbe ausführlich über das, worüber er bei dieser Gelegenheit reden könne, indessen nicht wolle; endlich gelangte er zu seinem Thema und führte den Gedanken durch, es wäre doch viel vernünftiger, wenn, um kurz zu referiren, auf den Realschulen die Sprachen nach Anleitung der vergleichenden Sprachwissenschaft getrieben würden, viel vernünftiger also, wenn der Schüler nur Ein Lexikon, nur Eine Grammatik anzuwenden und zu studiren habe. Freilich existiren dergleichen noch nicht, doch es fehle überhaupt noch Manches.

Darüber entstand allgemeines Schütteln des Kopfes, und es wurde von vielen Seiten, namentlich von Clemen, Rabert, Schmeding, Callin, Kalisch und Körner, darauf aufmerksam gemacht, daß die Idee gewiß nicht neu sei, daß nicht nur jede Uebersetzung eine Sprachvergleichung sei, sondern daß auch sicherlich jeder Sprachlehrer eine Wurzel, die ihre Triebe in verschiedene Sprachen gesandt, gelegentlich durch diese verschiedenen Sprachen verfolgt habe, und mit dem Satzbau ähnlich verfahren werde, ja oftmals müsse; die vergleichende Sprachwissenschaft als solche jedoch (beiläufig bemerkt, Bopp's und Jacob Grimm's unsterbliche Schöpfung, von jenem in seiner vergleichenden Grammatik, von diesem in seiner Grammatik, seiner Geschichte der deutschen Sprache und dem Wörterbuch niedergelegt) gehöre nicht auf die Realschule, die, wie Körner

bemerkte, ihre Lehrgegenstände vereinfachen müsse und, wie Kalisch hinzufügte, ihre Schüler den Gebrauch der Sprachen lehren solle, weiter nichts.

Nachdem nun noch Präsident Tellkampf mitgetheilt hatte, daß die dazu erwählte Commission die vorjährige Rechnung geprüft und »musterhaft« befunden habe, sprach er schließlich zunächst seine Betrübniß darüber aus, daß damit das Ende der schönen Tage da sei. Doch nehme gewiß Jeder das freudige Bewußtsein einer gemeinsamen Wirksamkeit in dem gemeinsamen hohen Beruf mit in die Heimat; gewiß Jedem sei es wieder einmal recht klar vor die Seele getreten, einmal, was vor Allem noth thue, sodann aber auch, welch ein hoher Segen an die Wirksamkeit des treuen Lehrers für ihn und für Andere geknüpft sei. Unsere Frucht reift langsam; doch sie reift. Darum vorwärts, nicht rückwärts! Wir arbeiten für das Wohl der Zukunft, für eine große Zukunft; das ermuthigt uns, die Gegenwart zu ertragen. Jenes freudige Bewußtsein wird durch ein solches gemeinsames Zusammensein wach erhalten; mögen wir uns deßhalb noch oft froh und rüstig wiedersehen!

So endete die siebente Versammlung deutscher Realschulmänner.

(Ztg. f. Nordd.)

II. Pädagogische Zustände und Rückblicke.

Beiträge zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens.

Unter dieser Ueberschrift bringt die Deutsche Vierteljahrsschrift in ihrem neuesten Heft eine anziehende Beleuchtung dieses wichtigsten Gegenstandes der innern Entwicklungsgeschichte Oesterreichs. Bekanntlich hatte Minister Stein während seines längeren unfreiwilligen Aufenthalts in Oesterreich (er hatte dort vor Napoleons gewaltiger Hand ein Asyl gefunden) ein denkwürdiges Memoire ausgearbeitet, worin er die Sorge für das höhere Erziehungswesen der österreichischen Regierung als die Hauptbedingung, Staat und Volk zu heben, ans Herz legte. In der neueren Zeit ist in diesem Gebiete viel geschehen. Wie es auf demselben aussah, erfährt der Leser aus vorliegender Abhandlung, die wir leider nur in gedrängtem Auszuge wiedergeben können.

Unter den großen Reformen (sagt der Verfasser) auf den verschiedensten Gebieten des Lebens, mit welchen für die österreichische Monarchie eine neue Epoche begonnen ist, nimmt die Neugestaltung der Gymnasien unstreitig eine hervorragende Stellung ein. Es liegt in der Natur der Sache, daß das Ziel, welches in dem 1849 erschienenen Organisationsentwurf für die Mittelschulen gesteckt ist, sich nur in allmäliger Entwicklung erreichen läßt. Es kommen außerdem eigenthümliche Schwierigkeiten hinzu, welche einer rascheren Durchführung der Sache entgegenstehen. Zwar herrschte vor der Einführung der gegenwärtigen Gymnasialeinrichtungen ziemlich allgemein die Ansicht, daß das alte Unterrichtswesen schon längst mit den Bedürfnissen und Forderungen der Zeit im grellsten Widerspruch stehe und durch und durch unhaltbar sei; aber gleichwohl war der Boden für die Aufnahme des Neuen ein in mancher Beziehung ziemlich unvorbereiteter. So große Anerkennung der Eifer auch verdient, mit welchem sich im Allgemeinen die Lehrerwelt den Geist der neuen Gestaltung anzueignen bestrebt ist, so waren es zum größten Theil doch eben Kräfte, welche noch in dem alten System herangewachsen waren, und es hieße Unmögliches verlangen, wollte man an diese die Forderung stellen, vollständig der Aufgabe im Geiste des neuen Entwurfes zu entsprechen.

Es wird sich erst allmälig der österreichische Gymnasiallehrerstand zu jener Höhe

der wissenschaftlichen Ausbildung und der pädagogischen Befähigung erheben, welche ihre Collegen in Deutschland bereits erreicht haben. Eine andere Schwierigkeit, welche einer schnelleren Durchführung entgegensteht, liegt in den eigenthümlichen Verhältnissen der österreichischen Monarchie selber. Es war die Aufgabe, für Provinzen, welche durch Sprache, geistige Bildung und geschichtliche Ueberlieferung sich so sehr von einander unterscheiden, im Gymnasialwesen eine Ordnung der Dinge zu schaffen, und doch mit möglichster Berücksichtigung der eigenthümlichen Verhältnisse einer jeden. Daß auch in dieser Beziehung erst allmälig die neuen Reformen durchzuführen sind, leuchtet ein. Bei so eigenthümlichen Schwierigkeiten — und es gibt deren noch mehrere — werden die Früchte, welche für die geistige Bildung von den neuen Einrichtungen in Oesterreich zu erwarten sind, erst nach und nach reifen, aber um so sicherer, je entschiedener man auf dem einmal begonnenen Weg fortschreitet. Aber auch schon jetzt macht sich die Einsicht von Tag zu Tag mehr geltend, daß eine wesentliche Bedingung der gedeihlichen Entwicklung der großen Monarchie Intelligenz und geistige Bildung ist. Der jungen Generation haben sich die neuen Gymnasialeinrichtungen schnell ins Bewußtsein gelebt, und es gibt sich ein bemerkenswerther Eifer kund, den erhöhten Forderungen, welche dadurch an sie gestellt sind, nach Kräften zu entsprechen. Die Abneigung, welche noch vielfach bei den im Alten befangenen Männern hervortritt, wird mehr und mehr schwinden. Man wird einsehen, daß es sich nicht um eine Einrichtung handelt, die für die österreichischen Verhältnisse nicht passend ist, sondern in der That um die Hebung und Vervollkommnung wahrhaft geistiger Bildung, die für die Monarchie die sicherste Grundlage der Macht und der Blüthe bilden wird.

Das Ausland hat bisher dem neuen österreichischen Gymnasialwesen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar fand besonders in Deutschland der Organisationsentwurf bei seinem Erscheinen fast durchgehends von den hervorragendsten Schulmännern die Anerkennung, die er seiner inneren Vortrefflichkeit nach verdient. Manche Urtheile gingen indeß aus Unkunde der eigenthümlichen Verhältnisse Oesterreichs hervor. Das frühere Gymnasialwesen, an welches die neue Ordnung sich doch zum Theil anschließen mußte, war fast gar nicht außerhalb Oesterreichs bekannt; ja selbst hier scheint man von den früheren Bewegungen auf diesem Gebiete, welche sich schon unter Maria Theresia mit großer Lebhaftigkeit geltend machten, im Allgemeinen wenig zu wissen. Es dürfte daher für Manche nicht unwillkommen sein, in kurzer Uebersicht die geschichtliche Entwicklung der österreichischen Mittelschulen, mit Ausnahme derer in Ungarn und Siebenbürgen, zu überblicken, woran sich sodann eine Darstellung der vormärzlichen Gymnasien von selbst anschließt. In geschichts-pädagogischer Beziehung werden sich jedenfalls einige nicht uninteressante Erscheinungen ergeben. Der geschichtliche Anknüpfungspunct ist als der geeignetste für unsern Zweck die Aufhebung des Jesuitenordens im Jahr 1773. Ueber zwei Jahrhunderte hindurch war das ganze österreichische Unterrichtswesen in den Händen der Gesellschaft Jesu gewesen. Der Staat hatte sich wenig darum bekümmert. Mit der Aufhebung derselben hörte das Monopol des Unterrichts auf, das diesem Orden vorher freilich schon der Piaristenorden, der im Beginn des achtzehnten Jahrhunderts in Oesterreich aufgenommen wurde, streitig gemacht hatte. Die Schulen dieser geistlichen Corporation waren indeß fast ganz nach dem Plan der Jesuitenschulen eingerichtet. Maria Theresia widmete dem Unterrichtswesen sofort nach der Aufhebung des Jesuitenordens die größte Sorgfalt. Die Universitäten erfreuten sich mancher verbesserten Einrichtung, aber am meisten geschah für die Volksschulen; diese wurden nach einem neuen Entwurf im Jahr 1774 umgestaltet; in allen Provinzialhauptstädten fand die Einrichtung der Normalschulen statt. Es blieb nur noch die

Neubildung der Mittelschulen übrig. Diese bestanden damals in Gymnasien und den sogenannten »Akademieen«. Lateinische Grammatik, die sogenannte »Rhetorik« und »Poesis«, sowie »Philosophie« bildeten die Hauptfächer, durch welche die Jugend zum Facultätsstudium vorbereitet wurde. Die ganze Einrichtung der Mittelschulen war veraltet und hatte sich überlebt. Es ist bekannt, daß in der berühmten Bulle, durch welche die Gesellschaft Jesu aufgelöst wurde, die Mängel und Gebrechen des Unterrichtssystems derselben ganz besonders zum Vorwurf gemacht wurden. Unter solchen Umständen konnte es nicht fehlen, daß bei der geistigen Erregtheit, bei dem Interesse für Bildung und Aufklärung, das sich auch in Oesterreich damals kund gab, die fähigsten Köpfe in Bewegung gesetzt wurden. Verschiedene Entwürfe für die Neugestaltung der Gymnasien und Akademieen traten ans Tageslicht. Aber von allen Männern, welche der Sache ihre ganze Theilnahme zuwandten, schien keiner so sehr berufen zu sein, die Grundlagen zu einer neuen Einrichtung zu legen als Ignaz Mathes v. Heß, öffentlicher Lehrer der Universal- und Litteraturgeschichte an der Wiener Universität. Mit scharfem genialem Blick erkannte dieser Mann, was noth that für den Gymnasialunterricht. Keiner war für die Neugestaltung desselben mit so reiner Begeisterung und doch mit solcher Besonnenheit und Umsicht wirksam wie er. Man staunt über die Belesenheit des Mannes in der damaligen Litteratur. Das deutsche Schulwesen kannte er aus eigener Anschauung. Mit umfassendem Geist, mit sicherer Hand entwarf er den Grundriß der neuen Einrichtung. Sein Organisationsentwurf für die Gymnasien und Akademieen ward von dem Hofrath Martini der von der Kaiserin angeordneten Schulcommission übergeben, und sollte als Grundlage für deren Berathungen dienen. Der Entwurf fand den einstimmigen Beifall der Commission. Zunächst war dieser Plan nur als das entfernte Ziel, als die Norm hingestellt, der sich in allmäliger Entwicklung die Gymnasien und Akademieen nähern sollten. Um aber sofort Hand an die Reorganisation derselben zu legen, erhielt Heß den Auftrag, zu dem Zweck einen Uebergangsentwurf auszuarbeiten. Derselbe schloß sich mehr an die gegebenen Verhältnisse an, beruhte aber im Wesentlichen auf den Principien jenes zuerst eingereichten Entwurfes. Der Uebergangsentwurf fand sofort die allerhöchste Genehmigung, ward zur Kenntnißnahme überall in den Provinzen veröffentlicht und überall mit Freude begrüßt. Man war mit wenigen Ausnahmen von der Ausführbarkeit desselben überzeugt und versprach sich von der neuen Einrichtung für die Jugendbildung die schönsten Früchte. Gleichwohl stieß, trotz der Genehmigung der Kaiserin, die Durchführung des Entwurfs auf Hindernisse, die aber nicht in dem Entwurfe selber lagen. Die Kaiserin ließ sich zur plötzlichen Zurücknahme desselben bewegen, und so waren die edelsten Absichten vereitelt.

Der Entwurf, so wie er uns vorliegt, gibt nicht nur Zeugniß von dem großen umfassenden Geiste des Verfassers, sondern gewährt auch ein anschauliches Bild von den Bestrebungen der hervorragendsten Männer für die Sache der Schule. Wir theilen im Folgenden die Hauptpuncte des ersten der erwähnten Commission vorgelegten Entwurfes mit.

Das Hauptbestreben Heß's ging, wie das bei großen Unterrichtsreformen in der Natur der Sache liegt, hauptsächlich darauf aus, den Gymnasien und Akademieen eine neue Richtung zu geben und eine verbesserte Methode einzuführen. Was Zweck und Ziel der Mittelschulen betraf, so standen die damals bei allen Gebildeten herrschenden Ansichten im schroffen Gegensatz mit der wirklichen Praxis, indem man von der Ziel- und Zwecklosigkeit der Jesuitenschulen allgemein überzeugt war.

»Unser öffentlicher Unterricht«, sagt Heß in seinem Entwurfe, »verfehlt seinen Endzweck nicht: er hatte gar keinen; wenigstens ist es unmöglich, ihn zu finden. Man

lernte für die Schule, für die öffentlichen Prüfungen einige unverdaute Brocken, die keine Nahrung geben konnten, weil man sie wieder ganz von sich geben mußte. Dieser Ausdruck kann weniger Ekel erregen als unsere Methode. Man lehrte und lernte also gar nicht für das künftige Leben. Es war aber auch gar nicht Schade, daß man nichts lernte; denn es wäre doch zu nichts nütz gewesen. Aber das war Schade, daß man mehr dabei verlor. Ein guter Theil der Leibeskräfte, ein gesundes Nervensystem, der gesunde Mutterwitz oder Menschenverstand, den vielleicht ein vernünftiger Vater, eine Mutter, oder der Umgang einiger Freunde des Hauses, in der ersten Erziehung gegeben hatten, die Lust zur Arbeit, die Liebe zu den Musen, jene mächtige Schnellkraft der Seele, die nur durch wohlgewählte Nahrung zunimmt, ein Vorrath von den gemeinsten Kenntnissen — dieß alles war der wichtige unwiederbringliche Verlust, den wir alle oder doch viele litten. Aber dieß war nur Verlust, und die Versäumniß ist ohne Namen und Grenzen. Man wird es in künftigen Jahrhunderten schwer begreifen, wie die Maschine der menschlichen Gesellschaft ohne alles Zuthun des ersten Unterrichts hat gehen können, oder vielmehr, da sie so ziemlich gegangen, wird der Beobachter, so wie wir jetzt in den Schriften und Monumenten des Mittelalters, ausforschen, wie die Natur oder der Zufall einzelne auserwählte Geister begünstigt, die nach langen Irrungen, en tâtonnant, endlich die Straße gefunden. Es ist zu wünschen, daß der Staatsmann, der Gelehrte, der Patriot die Geschichte oder das Tagebuch seiner eigenen späten Bildung niederschreibe, um die Auflösung dieses Problems der Zukunft zu erleichtern.«

In der That häuften sich die Klagen in der damaligen Zeit über die verlorene kostbare Zeit auf den Gymnasien und Akademieen mehr und mehr; der Widerwille gegen den »gelehrten«, »lateinischen« Unterricht ward immer größer. Dieß hatte seinen guten Grund in dem Geist des herrschenden Unterrichtssystems. In der Methode galt ein geistloser Mechanismus; die Unterrichtsfächer waren beschränkt auf Lateinisch aus dürftigen Chrestomathieen; auf Geschichte, welche nach dürren, chronologischen Tabellen gelernt wurde, womit in der Geographie ein Register von Namen ruhmloser Dörfer und Städte verbunden war. Dazu kam das hohle, fleisch- und blutlose Regelwerk der sogenannten »Rhetorik« und »Poesis.« Auf den Akademieen ward die Jugend sodann in die Zwangsjacke der »Logik« und »Metaphysik« gethan. Es fehlte jede Anregung und Erweckung zur Selbstbethätigung der Schüler. Mit der morosen Disciplin ging die Abneigung der Jugend gegen den lateinischen Unterricht Hand in Hand. Die Schulen waren nach den Ansichten der damaligen Zeit wahre Marterkammern, aus denen eine Jugend hervorging, die, indem sie ins Leben trat, sich fremd in der Welt fand, die eigene Sprache, den eigenen Himmel und die eigenen Fluren nicht kannte.

Dieser verderblichen Richtung, welche die Schulen genommen hatten, gegenüber trat Heß mit dem Satze an der Spitze seines Organisationsentwurfs auf: »non scholæ, sed vitæ discendum,« und basirte darauf sein ganzes Unterrichtssystem. Er war sich über Zweck und Ziel der Mittelschulen als der Vorbereitungsanstalten für die höheren wissenschaftlichen Studien auf Grund einer allgemeinen Bildung vollkommen klar. Wenn auch von ihm der praktische Gesichtspunct der Bildung für die besonderen Berufsarten in einigen Puncten zu sehr betont wird, so ist das doch dem alten einseitig formalistischen, unpraktischen Unterrichtswesen gegenüber vollkommen begreiflich. War somit für die Gymnasien und Akademieen eine neue vernünftigere Richtung gewonnen, so ward schon dadurch, und vor allem im Gegensatz zu dem frühern Verfahren der Jesuiten, eine gänzlich veränderte Methode bedingt. Die dogmatisch-mechanische Lehrweise, das trockene geistlose Auswendiglernen im Uebermaße, das zu einer wahren Geistestortur für die Jugend geworden war, sollte von jetzt an einer belebenden,

anregenden, überhaupt einer natur- und vernunftgemäßen Methode weichen. Von sinnlicher Anschauung soll begonnen und stufenweise zum Abstracten fortgefahren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten übergegangen werden. Anschaulichkeit des Unterrichts, entsprechend der Altersstufe des Schülers, war damals der große Ruf der Zeit. Es ist in der jetzigen Zeit eine längst anerkannte Wahrheit, daß für den Gymnasialunterricht kaum eine verderblichere Methode befolgt werden kann, als die sogenannte akroamatische, insofern diese für das Lebensalter, in welchem die Gymnasiasten stehen, die unausbleiblichen Folgen nach sich zieht, welche eine rein passive Aufnahme des Lehrgegenstandes in so früher Zeit von Seiten des Schülers nach sich zieht. Gleichwohl war diese Methode auf den Jesuitenschulen, ja fast noch in größerem Maß auf den vormärzlichen Gymnasien Oesterreichs vorwiegend. Es wurden unter andern die Erklärungen zu den Schriftstellern dem Schüler schriftlich mitgetheilt und dieser mußte die Dictate auswendig lernen. Also nicht einmal die viel gepriesene »Kunst der Beredsamkeit«, die in so ausgedehntem Maße immer betrieben wurde, hatte dahin geführt, das lebendige Wort zur herrschenden Mittheilungs- und Unterrichtsweise zu machen. Dieser todten Methode gegenüber wollte Heß die »sokratische« Methode eingeführt wissen. Er verstand darunter nichts weiter als die dialogische Form der Mittheilung und Erörterung beim Unterricht. Dadurch sollte die Selbstbethätigung und geistige Anregung des Schülers erzielt und nach dem Vorbilde des freundlichen Weisen jede Morosität und Fremdartigkeit zwischen Lehrer und Schüler verbannt werden. Dasselbe besagt seine Forderung, den Unterricht »leichter« und »angenehmer« zu machen, wobei er jedoch weit entfernt war, wie seine Gegner ihm vorwarfen, zuzugeben, daß dieß auf Kosten der Gründlichkeit geschehe. Ein anderes Gesetz, das er für die neue Methode aufstellte, nennt er »die Individualisirung des Unterrichts«. Es ist einleuchtend, was er darunter versteht. So viel wie möglich soll es des Lehrers Bestreben sein, die Natur und Individualität seiner Schüler kennen zu lernen und so weit dieß angeht, darnach mit Bezug auf den einzelnen seine Methode zu modificiren. Er nennt dieses Gesetz auch das »der Vatersorge« des Lehrers. Er war sich freilich sehr wohl bewußt, daß sich in dieser Beziehung keine Regeln geben lassen, sondern das Meiste von der Persönlichkeit, dem guten Willen des Lehrers abhängt. Daß er ferner auf das erziehende Moment, das in jedem Unterrichtsfache liegt, sehr viel Gewicht legt, und mit Recht, das ist in dem Hauptgrundsatz seines Unterrichtssystems begründet. Ja ihm fällt Unterricht mit Erziehung gänzlich zusammen, es sind nur verschiedene Namen für eine und dieselbe Sache. Es würde zu weit führen, wollten wir auf die speciellen vortrefflichen Erörterungen des Verfassers über Methode näher eingehen. Man wird aus dem Angeführten die Hauptgesichtspuncte, welche ihn darin leiteten, erkennen Wenn auch die Art und Weise der Durchführung seiner methodischen Grundsätze, worüber er bei jedem Lehrgegenstand sich ausführlich verbreitet, für uns manches Seltsame darbietet, so darf man doch dabei nicht auf das Ganze zurückschließen, sondern muß dabei sich die Bestrebungen und den Geist der damaligen Zeit vergegenwärtigen. Welch veränderter Geist aber über das damalige Unterrichtswesen Oesterreichs gekommen wäre, wenn die vortrefflichen Rathschläge des Verfassers des Entwurfes befolgt worden, ist schon aus dem Ziel der Methode, die er den Mittelschulen geben wollte, einleuchtend. Dem dumpfen Kerkerleben, bei welchem die Jugend geistig verkam, sollte dieselbe entrissen und fortan in wahren »Gymnasien« und »Akademieen« unterrichtet werden; und an die Stelle der »mürrischen Orbile«, wie der Verfasser sich ausdrückt, sollten »freundliche Sokratesse« treten. »Wir hatten«, sagt er, »Akademieen ohne Sokratesse und Platone, Gymnasien ohne Leibesübungen; *σχολαί*, die sonst Erholungen von den Arbeiten der Palästren hießen, wurden

bei uns zu Kerkern und Folterbänken. So haben wir Wort und Benennung beibehalten, und die Sachen, den Geiſt der wichtigſten Inſtitute verloren.«

Es iſt (heißt es in dem angeführten Aufſatz der Deutſchen Vierteljahrsſchrift im Weſentlichen weiter) auch aus den Hauptpuncten, die wir aus den Entwürfen für die Einrichtung der Mittelſchulen in Kürze dargelegt haben, erſichtlich, daß man trotz mancher Verbeſſerungen im Ganzen doch in den alten Vorurtheilen befangen blieb, und doch wäre die Ausführung des damaligen Plans ein Glück für die öſterreichiſchen Gymnaſien geweſen; denn als nach langen Berathungen bis zum Jahr 1799 dieſe Commiſſion aus einander ging, wurden die Erwartungen für ein verbeſſertes Unterrichtsweſen immer geringer. Abgeſehen davon, daß das immer ſchroffer ſich ausbildende Syſtem polizeilicher Bevormundung auf allen Gebieten des Lebens alle Hoffnungen niederſchlug, geſtalteten ſich die auswärtigen Verhältniſſe in der damaligen Zeit für die öſterreichiſche Monarchie bekanntlich immer drohender. Die auswärtigen Verwicklungen und Kriege machen es freilich erklärlich, daß nach der Auflöſung der Commiſſion, deren Arbeiten endlich zum Abſchluß kamen, und deren Organiſationsplane für das geſammte Unterrichtsweſen nur noch der Genehmigung des Kaiſers bedurften, um ſofort zur Ausführung zu gelangen, noch mehrere Jahre vergingen, ehe eine definitive Ordnung der Dinge im Unterrichtsweſen zu Stande kam. Bevor wir jedoch dieß weiter verfolgen, müſſen wir noch einige Aufmerkſamkeit richten auf das erwähnte Gutachten des Grafen Rottenhan und auf den Präſidialvortrag in der Commiſſion, worin, wie wir erwähnten, die Regierung die leitenden Grundſätze für die Organiſation des Schul- und Studienweſens zur Beobachtung aufſtellt. Denn die hier ausgeſprochenen Grundſätze liegen dem ganzen vormärzlichen Unterrichtsweſen zu Grund, nur mit dem Unterſchied, daß ſie noch ſchroffer und entſchiedener ſpäterhin durchgeführt wurden, als man damals beabſichtigte. Man begreift aus ihnen am beſten den Geiſt des ſpäter herrſchenden Syſtems, denn nirgends iſt mit ſolcher Offenheit die Einführung deſſelben im weiteſten Umfange befürwortet wie hier. Wir wollen dem Verfaſſer dabei nicht in das Labyrinth ſeiner ſpitzfindigen Gründe folgen, mit denen er ſeine Sache verficht, ſondern uns nur auf die Hauptpuncte beſchränken.

Es wird zunächſt in dem mehrfach gedachten Gutachten die unbedingte Lehrfreiheit in der Wiſſenſchaft, der Schule und der Kirche als eine den Staat aufs höchſte gefährdende Sache hingeſtellt, die deßhalb durchaus nicht zu geſtatten ſei. Denn wenn auch die geiſtige Bildung einer Nation ein Reichthum, die Intelligenz eine Macht iſt, ſo kann ſie doch auch unter gewiſſen Umſtänden durch Mißbrauch die unſäglichſten, verderblichſten Folgen über das Ganze bringen. Es iſt daher Recht und Pflicht der Staatsregierung, das Maß der Intelligenz, der geiſtigen Bildung zu beſtimmen, und zwar iſt das Sache der höhern Polizei im Staat. Dieſes Maß muß beſtimmt werden nach der beſtehenden geſellſchaftlichen Lebensordnung und nach der Empfänglichkeit der verſchiedenen Berufsclaſſen für geiſtige Bildung, damit die Anſprüche, welche der Einzelne vermöge ſeiner individuellen Bildung erhebe, niemals mit dem Staatszweck in Colliſion gerathen. Die ganze Nation zerfällt in folgende Claſſen:

1. Der Bauern- und der niedere Bürgerſtand. Dieſe bilden den großen Haufen, deſſen Beſtimmung es iſt, daß ſeine körperlichen und geiſtigen Kräfte durch mechaniſche Arbeiten aufgerieben werden; ihr Ideenkreis iſt äußerſt beſchränkt; ſie ſind eines zuſammenhängenden Denkens nicht fähig, ſie ſind »halbrohe" Menſchen. Es dürfen ihnen daher nur ſolche Begriffe beigebracht werden, durch die ſie nicht in ihren Arbeiten geſtört und mit ihrem Zuſtand unzufrieden gemacht werden könnten. Man hat nur das »credo „und" pare« von ihnen zu verlangen; im übrigen ſollen ſie durch die ihnen

zu Theil werdende Bildung zu »herzlich guten«, »lenksamen« und »geschäftigen« Menschen werden. Der Verfasser betrachtet, wie man sieht, diese Classen von Menschen ungefähr wie eine Heerde Schafe. Die »Rochow'schen Bauern« machen ihm dabei keine Sorge; er meint, ihre Ausbildung könne nur als ein »Kunstwerk« angesehen werden, welches durch den zufälligen Umstand, daß ihr Gutsherr »ein Classiker in der Pädagogik« sei, sein Dasein erhalten habe; auch die »philosophischen Bauern«, die man wie ein Cincinnatus vom Pflug in den Senat rufen und an die Spitze einer Armee stellen konnte, seien nur bei der (damaligen) Simplicität der Staats- und Kriegsverfassung möglich. Daß sich indeß doch zufälligerweise einmal ein merkwürdiger Genius aus diesem großen Haufen erheben könne, wie die Geschichte beweist, das hat der Verfasser sehr wohl bedacht. Er läßt daher für diesen etwaigen Genius eine Hinterthür, indem er es der Regierung zur Pflicht macht, mit solchen Genien eine Ausnahme zu machen, und ihnen ein größeres Maß der Bildung in großmüthiger Weise angedeihen zu lassen. Für die ganze Masse dieser ländlichen und städtischen Bevölkerung gehören die Trivial- oder Landschulen und die Hauptschulen in der Stadt.

2. Der höhere Bürgerstand. Dieser hat in Bezug auf den Zweck seiner Ausbildung immer noch einige Aehnlichkeit mit dem vorhergehenden großen Haufen der Bauern und der kleinen Handwerker. Er besteht aus verschiedenen Elementen, aus Gewerbsleuten, aus Künstlern »von nicht ganz gemeiner Industrie«, und aus dem Handelsstande. Es gehören indeß für den Beruf dieses Standes schon einige höhere Kenntnisse, sowie ein größerer Grad »sittlicher (!) Ausbildung«. »Kenntnisse der gangbaren Sprachen, Geographie, Geschichte, praktische Philosophie (!), Technologie, Mathematik, Zeichenkunst« — aber alles in elementarer Weise — sind die Fächer, worin dieser Stand seine Ausbildung zu suchen hat und zwar auf den neu zu errichtenden Realschulen.

3. Der Wehrstand. In diesem sind es nur die Offiziere, die ein größeres Maß der Bildung bedürfen als das bisher der Fall war. Freilich soll das nicht in der Weise bestimmt werden, wie einige neuere deutsche Schriftsteller vorgeschlagen haben, die „unter dem Scheine der Menschenfreundlichkeit und des Bürgersinns den Militärgeist ganz unthätig und daher den revolutionären Reformen minder furchtbar machen wollten«. Aber ein zweckmäßiger Lehrcurs in der Geschichte, Geographie, Moral, Mathematik und in den eigentlichen militärischen Studien muß als höchst wünschenswerth bezeichnet werden. Die überlegenere Bildung vorzüglich der höhern Officiere hat durch des Verfassers Meinung besonders den Franzosen zu ihren großen Siegen verholfen, die sie in der damaligen Zeit erfochten.

4. Der gelehrte Stand. Bei diesem Stand macht der Verfasser Unterschiede, die sich in der Folgezeit mit großer Bestimmtheit ausgeprägt haben, und die ziemlich niedrige Stufe der wissenschaftlichen Bildung in Oesterreich zum Theil erklären. Dieser Stand zerfällt nämlich in den eigentlichen Gelehrtenstand und den niedern Gelehrtenstand. Die eigentlichen Gelehrten sind nämlich, nach des Verfassers Ansicht, nur diejenigen wenigen Leute von höherer Bildung, welche »als Lehrer oder Schriftsteller die Welt mit Kenntnissen bereichern«. Von diesen unterscheidet sich die ganze Masse derjenigen, welche zwar auch eine wissenschaftliche Ausbildung auf hohen Schulen erhalten haben, die aber ihrer Bestimmung nach Geschäftsmänner sind, welche »in weltlichen und geistlichen Angelegenheiten an der Beförderung des allgemeinen Wohls von Amtswegen theilnehmen«. Für diesen niedern wissenschaftlich gebildeten Stand sind die »gelehrten Sprachen« ebenso entbehrlich wie für die höhere Bürgerclasse; sie brauchen nicht bei »den eigenthümlichen Schönheiten der gelehrten Sprachen zu verweilen«, sondern können höchstens etwas von der Litteratur des Alterthums durch »classische Ueber-

ſetzungen« kennen lernen und durch einen vollſtändigen Codex von allgemeinen und Provinzialgeſetzen wird für die Juriſten das Studium des römiſchen Rechts ganz überflüſſig gmacht. Durch eine dahin zielende Einrichtung der Schulen würde dann viel Zeit gewonnen für die eigentlichen Realkenntniſſe, die ſich auf das ſpecielle Fach beziehen, wie für den reinen Ausdruck in der Mutterſprache. Indeß ſo wünſchenswerth der Verfaſſer dieſe Beſchränkung der Bildung für die Juriſten, Theologen, Mediciner und die »niedern Philoſophen« auch hält, ſo muß er ſich doch dazu bequemen, die Erlernung der lateiniſchen Sprache für nothwendig zu halten. Denn viele wiſſenſchaftliche Abhandlungen und die allgemeine Geſchäftsſprache, indem »die Provinzialverfaſſung der öſterreichiſchen Erbländer ſogar eine gewiſſe Geläufigkeit in der lateiniſchen Sprache nothwendig macht«, ſetzen ihre Kenntniß voraus. Auch müßte doch für die »eigentlichen Gelehrten« auf den Schulen die Möglichkeit gegeben ſein, dieſe Sprache kennen zu lernen. Daher iſt ihre Aufnahme unter die Fächer der wiſſenſchaftlichen Bildung nothwendig.

Es wird alſo, wie man ſieht, in Bezug auf wiſſenſchaftliche Bildung hier der Grundſatz der Beamtendreſſur ausſchließlich und mit Entſchiedenheit geltend gemacht, nach welchem dann ſpäter noch entſchiedener die Einrichtung der Schulen durchgeführt iſt. Mit Beſtimmtheit ſpricht der Verfaſſer es aus, es ſei durchaus wünſchenswerth: „1. daß die gemeine Gattung der Geſchäftsmänner und Seelſorger (der niedere wiſſenſchaftlich gebildete Stand) nur homines unius negotii würden und eine beinahe ausſchließliche Vorliebe für das Detail ihrer Amtsgeſchäfte erhielten und ſich daher auch ganz auf die Unterrichtsfächer verlegten, die einen unmittelbaren Nutzen für ihr Berufsgeſchäft gewähren; 2. daß, ohne ſich eine eigene Theorie über die zur Ausübung zu bringenden Grundſätze und Verhaltungsbefehle auszuklügeln, ſie ſich an ihre Vorſchriften, an ihr Exercitium, ihr Reglement hielten und nur darein ihr Hauptverdienſt ſetzten, in dieſer Kunſt einen hohen Grad von Uebung und Vollkommenheit zu erlangen.«

Im Vergleich mit der großen Maſſe des niedern wiſſenſchaftlich gebildeten Standes beſchränkt ſich die Zahl der »eigentlichen Gelehrten« nur auf wenige Glückliche. Von dieſen ſagt der Verfaſſer: »Den wenigen Menſchen, denen die Natur das ſeltene Loos beſchieden hat, daß das Verdienſt ihrer Geiſtesaufklärung nicht durch Eigendünkel oder Unſittlichkeit aufgewogen wird, dieſen wenigen Menſchen, die durch das glückliche Zuſammenſtimmen großer Geiſtesfähigkeiten mit einem reinen Herzen den hohen Beruf erhalten haben, die Welt mit der Entdeckung wichtiger Wahrheiten zu bereichern, denen mag es erlaubt ſein, einen höhern Flug zu nehmen, und ihren gelehrten Bemühungen ſollen alle Schätze des menſchlichen Wiſſens, die Wahrheiten und Irrthümer der vorhergehenden Generationen offen liegen.« Von einer ſolchen Aufklärung, die nach des Verfaſſers Ausdruck die Mitte hält zwiſchen »Verfinſterung und falſcher (!) Aufklärung«, hofft er, daß ſie die Welt erleuchten werde ohne Convulſionen. Eine ſolche Aufklärung durch die »planere Wiſſenſchaft« im Gegenſatz zur »ſublimeren« herrſchte freilich in Oeſterreich vor 1848; aber die Vorgänge in dieſem Jahr haben den Verfaſſer widerlegt; die »Convulſionen« ſind nicht ausgeblieben.

Nach der angegebenen Stellung und Beſtimmung eines jeglichen Standes im Staatsorganismus wird dann gleichſam nach Maß und Gewicht jeder Claſſe ihre Portion der Bildung auf den Schulen zugewogen. Wir haben bereits den Entwurf für die Gymnaſien, wie er aus der Commiſſion hervorging, in ſeinen Hauptzügen mitgetheilt; man konnte ſich, wie gleichfalls erwähnt, nicht über denſelben einigen; auch iſt die ſpätere Einrichtung der Gymnaſien von der nach jenem Entwurf beabſich-

tigten sehr verschieden und steht auf einer niederern Stufe. Die Uneinigkeit in der Commission über die Grundlage der Gymnasialbildung geht aber zum Theil aus den von dem Verfasser des Gutachtens aufgestellten Gesichtspuncten hervor, und diese waren die der Regierung. Demnach soll unter andern das Studium der griechischen Sprache zwar nicht ganz vernachlässigt, aber keineswegs zu einem obligaten Gegenstand werden. Ferner wird für die Gymnasialbildung das größte Gewicht auf die Mathematik gelegt, in welcher Absicht, erkennt man aus folgenden Worten: »Dem Zweck, mathematischen Geist in den Schülern zu bilden, würde ich alle andern Unterrichtsgegenstände aufopfern. Gelehrte von mathematischem Geist werden auch in der höheren Atmosphäre der Metaphysik forschen, aber sie werden nicht bei Luftbildern stehen bleiben, und der Drang nach deutlich erkannten Wahrheiten wird sie bald wieder von der Ideen- und Geisterwelt auf die Gegenstände zurückführen, die für die menschliche Gesellschaft einen nicht zweideutigen Nutzen haben.« Man sieht, dieser mathematische Geist soll das eigentliche Instrument der Dressur sein. Mit diesem glaubte man alle über das Ziel »der Geschäftsmänner« oder des niederen wissenschaftlichen Standes gehenden geistigen Bestrebungen zu bannen. Merkwürdig ist dabei das Lob, welches den protestantischen Gymnasien gezollt wird. »In den Gymnasialstudien«, heißt es, »haben die protestantischen Länder Deutschlands im Vergleich mit den katholischen eine Superiorität, die keinem Zweifel unterliegt, wenn man nur die große Anzahl von gelehrten Männern, die an Gymnasien einen litterarischen Ruhm erworben haben, und die Gründlichkeit der Kenntnisse in Erwägung zieht, mit welchen die protestantische Jugend beim Antritt der Universitätsstudien erscheint. Auch die Schulzucht ist viel besser, und die Sittenlosigkeit der studirenden Jugend der Protestanten äußert sich erst auf den Universitäten und Akademieen. Es würde daher sehr zuträglich sein, den Zustand der Gymnasien im nördlichen Deutschland und in England genauer zu erforschen.«

Was den an die Gymnasien sich anschließenden philosophischen Obligatcurs betrifft, so werden ungefähr dieselben Fächer dafür festgesetzt, welche wir in dem oben erwähnten Entwurf angeführt finden. Aber auch hier wünscht der Verfasser ganz besonders wieder »den mathematischen Geist«, hauptsächlich die »reine Mathematik, um den Geist gegen schwankende Raisonnements zu verwahren«. In der Geschichte soll aber große Vorsicht angewandt werden, »weil in der Geschichte der griechischen Republiken, der Feudalzeiten und der neueren Revolutionen der europäischen Staaten viel Stoff zu philosophischen Schwärmereien und in der neuesten Staatengeschichte die reichhaltigsten Materialien zu diplomatischen Entstellungen der Politik der Staaten gefunden werden können«.

Diese Mittheilungen aus dem Actenstück, worin die Regierung ihre im Unterrichtswesen zu befolgenden Grundsätze aussprach, werden zur Genüge darthun, in welchem Geist man die Einrichtung desselben wünschte. Aehnlich wie für die Gymnasien und die philosophischen Obligatcurse wird allen übrigen Lehr- und Bildungsanstalten das Quantum des für jeden Stand Zuträglichen zugemessen. Die Censur gehört mit zu den höheren Bildungsanstalten. Daß die Aufhebung der unter Leopold organisirten corporativen Leitung der Schulen beantragt und auf die Wiedereinführung der Directorialgewalt gedrungen ward, dafür lagen freilich wichtige Gründe genug vor. In den Entwürfen, die aus den Berathungen der Commission hervorgingen, erkennt man die Hauptgrundsätze der Regierung in ihrer Anwendung wieder. Der Unterschied einer »planeren« und »sublimeren« Wissenschaft wird in allen Facultätswissenschaften vorangestellt und darnach die Einrichtung der Studien gestaltet. Dieser Unterschied bildet sich von nun an immer mehr aus, und die »planere« Wissenschaft wird von nun an hauptsächlich auf den Lyceen gelehrt, so daß der größte Theil der österreichischen Jugend

keine eigentliche Universitätsbildung, sondern eine Lycealbildung bekam. Denn diese letztere, d. h. die planere Wissenschaft, wird auch auf Universitäten gelehrt. Auf diesen ist nur zugleich den wenigen Begabten auch die Möglichkeit gegeben, sich zu »eigentlichen« Gelehrten heranzubilden. Wir werden auf diese für die Kenntniß der wissenschaftlichen Bildung, wie für die Einrichtung der Lehr- und Schulanstalten in Oesterreich vor 1840 wichtigen Unterschied noch zurückkommen. Vorerst haben wir die fernere Deterioration der österreichischen Gymnasien in ihrem geschichtlichen Verlauf bis zu Ende zu verfolgen.

Wir sahen, daß die letzten Bestrebungen zur Umgestaltung des Unterrichtswesens gleichfalls scheiterten. Theils die Verschiedenheit der in der Commission geltend gemachten Principien, theils die verwickelten äußeren Verhältnisse der österreichischen Monarchie mögen die Hauptgründe gegen die Durchführung derselben gewesen sein. So wie die Sachen nun einmal standen, ließ sich im Grunde nichts anderes erwarten, als daß die bestehenden Einrichtungen im Unterrichtswesen in eine ähnliche starre Ordnung gebracht wurden, wie sie unter den Jesuiten bestanden hatte. Denn der Geist der staatspolizeilichen Bevormundung, der immer mehr zum herrschenden in Oesterreich ward, ist nicht verschieden von dem kirchenpolizeilichen System der Jesuiten.

Es folgen jetzt nach und nach bis zum Jahr 1810 die verschiedenen Organisationsentwürfe für Gymnasien und Facultäten. Der Gymnasialplan, dessen die Disciplin und die äußere Leitung betreffender Theil schon im Jahr 1805 zur Ausführung kam, wird endlich im Schuljahr 1806 bis 1807 vollständig vollzogen. Um dieselbe Zeit wurde auch das philosophische Studium definitiv geordnet; der medicinische Lehrplan erschien erst 1810; nur dieser wurde in den dreißiger Jahren noch erweitert und verbessert. Abgesehen von einigen späteren Verschlimmerungen lag dem Gymnasialwesen wie dem philosophischen Studium, das bis zum Jahr 1848 in Oesterreich bestand, jener eben erwähnte Entwurf zu Grunde, und wir brauchen wohl nach dem ganzen Gang, welchen die Entwickelung des Unterrichtswesens genommen, kaum zu bemerken, daß die definitive Ordnung eigentlich nur das herrschende Unwesen sanctionirte und mit Hülfe polizeilicher Bevormundung von oben in eine todte starre Form bannte. Vergegenwärtigt man sich freilich jene oben von uns mitgetheilten Grundsätze der Regierung, so muß man gestehen, daß jetzt das ganze Unterrichtswesen mit Consequenz darnach durchgeführt war. Denn man braucht in alle jene nach und nach erschienenen Entwürfe nur einen Blick zu thun, und man begegnet sofort der Unterscheidung in den Facultätswissenschaften zwischen einer **scientia sublimis** und **plana**, und ebenso wird die Beamtendressur als ausschließliches Ziel alles und jeden Unterrichts hingestellt. So heißt es unter anderm in dem philosophischen Lehrplan vom Jahr 1805, daß der Staat aus den philosophischen Lehranstalten »einen wohlgebildeten Nachwuchs an Jünglingen, welche einst als Staats- und Religionsdiener des Vaterlands durch Gelehrsamkeit (d. h. die plane Gelehrsamkeit) und Tugend ersprießliche Dienste leisten und ihm dadurch den kostbaren Aufwand öffentlicher Lehranstalten wiedervergelten, erwarte«. Ebenso wird eine Wissenschaft der Theologie für Seelsorger und eine für die eigentlichen Professoren der Theologie unterschieden, und bei dem juristischen Studium geht die Absicht der Regierung dahin, »daß der öffentliche Unterricht auf alles, was in den deutschen Erblanden zur Besorgung der Justiz und der politischen Geschäfte zu wissen nothwendig ist, ausgedehnt, aber auch darauf beschränkt werden soll«.

Was die Leitung des Schulwesens betrifft, so wurden schon im Jahr 1802 die Leopoldinischen Einrichtungen aufgehoben und die früher bestandene Directorialgewalt überall wieder eingesetzt. Die letzte Verschlimmerung erlitt das Gymnasialwesen im

Jahr 1819. Seit Maria Thereſia hatten in den beiden Humanitätsclaſſen Fachlehrer den Unterricht ertheilt; dieſe werden jetzt beſeitigt, und jede Claſſe erhält wie in den Grammatikalclaſſen nur Einen Lehrer; zugleich wird auch der Unterricht in Naturgeſchichte und Naturlehre an den Gymnaſien aufgehoben und ganz in die philoſophiſchen Obligatcurſe verwieſen. Damit war die Mumie des Gymnaſialweſens vollſtändig fertig. Man war im Verlauf von ungefähr vierzig Jahren trotz aller Beſtrebungen und Plane jetzt wieder dahin in der Geſtaltung der Mittelſchulen gelangt, wo dieſelben nach der Aufhebung des Jeſuitenmonopols im Unterricht ſtanden; ja die innere conſequente Durchbildung des Zweckes, der bei beiden zu Grunde liegt, ſtellt die Jeſuitenſchulen noch über die vormärzlichen Schulen Oeſterreichs. Die ganze Einrichtung der Mittelſchulen in ihren weſentlichen Zügen wird man aus unſerer Darſtellung ebenſo wie die großen Gebrechen derſelben erkennen; denn was von den Jeſuitengymnaſien gilt, findet dieſelbe Anwendung mit geringem Unterſchied auch auf die Gymnaſien vor 1848. Gleichwohl wollen wir zur beſſern Einſicht der Sache in Kürze noch innere und äußere Einrichtung der letztern darſtellen.

Die ganze Bildung alſo, welche diejenigen in Oeſterreich erhielten, die für das Studium einer der Facultätswiſſenſchaften beſtimmt waren, wurde in zwei ganz diſparaten Schulen ertheilt, in den Gymnaſien und den ſogenannten philoſophiſchen Obligatcurſen. Die Gymnaſien beſtanden aus zwei Abtheilungen: den vier erſten ſogenannten Grammatikal- und den zwei letzten Humanitätsclaſſen; die erſte Humanitätsclaſſe hieß auch ſonderbarerweiſe die »Rhetorik« und die zweite die »Poeſis«, weil beide Fächer in derſelben faſt ausſchließlich darin gelehrt wurden. Hieran ſchloſſen ſich dann vor dem Uebergang zum Facultätsſtudium die »philoſophiſchen Obligatcurſe« an, in welchen unter dem Namen der Philoſophie Logik, Mathematik und Phyſik die obligaten Hauptfächer bildeten. Im Weſentlichen lag dieſem ganzen Lehrcurſe die mittelalterliche Einrichtung des Trivium und Quadrivium zu Grunde; und in der That iſt in Oeſterreich, was das Unterrichtsweſen betrifft, erſt im Jahre 1848 der mittelalterliche Geiſt gebrochen worden. Die Gymnaſien waren im eigentlichſten Sinn des Worts »lateiniſche« Schulen, d. h. der Unterricht, welcher auf ihnen ertheilt wurde, war überwiegend in lateiniſcher Grammatik und Lectüre. Was an ſonſtigen Lehrfächern vorkam, wie Religion, Griechiſch, Geſchichte, Mathematik, Geographie, iſt nicht der Rede werth. Denn für alle dieſe Fächer waren wöchentlich ſieben bis acht Stunden beſtimmt, während der lateiniſche Unterricht allein eilf bis zwölf Stunden hinwegnahm. Die wöchentliche Stundenanzahl für alle Fächer war feſtgeſetzt auf achtzehn. Und worin beſtand denn nun der ganze lateiniſche Unterricht? Die eigentliche Lectüre begann in den beiden letzten Claſſen des Gymnaſiums, in der ſogenannten »Humanität«, und beſchränkte ſich auf einige abgeblaßte Excerpte aus lateiniſchen Schriftſtellern; daneben gab man auch einige Brocken aus neueren Latiniſten, aus Muret und Paulinus Cheluccius. Daß durch eine ſolche Lectüre nicht die Rede ſein konnte von einem Eindringen in den Geiſt des antiken Römerthums, verſteht ſich von ſelbſt. Das war aber auch gar nicht der Zweck. Hauptſache war, der Jugend das hohle Regelwerk der Rhetorik und Poetik einzutreiben, und zu deſſen Exemplificirung diente die Lectüre. Das Lehrbuch »selecta latinæ orationis exemplaria« war denn auch ganz nach dieſem Geſichtspuncte eingerichtet, und der Stoff der Lectüre in dem proſaiſchen wie poetiſchen Theil zerfiel in erſterem in Gleichniſſe, Erzählungen, Beſchreibungen, Fabeln u. ſ. w., in letzterem in Elegieen, lyriſche Gedichte, Reden, dramatiſche und epiſche Auszüge, ähnlich wie jetzt in einigen deutſchen Chreſtomathieen für Elementarclaſſen der Lehrſtoff eingetheilt iſt. Die Eintheilung in dem genannten Lehrbuche iſt durchaus eine ganz veraltete. Bei dieſer

abgeſchmackten Einrichtung war auf die Wahl der Excerpte aus claſſiſchen Schriftſtellern, worauf ſchon Heß ſo ſehr gedrungen hatte, gar nicht geſehen. Aurelius Victor, Eutropius und andere ganz ſpäte lateiniſche Schriftſteller kommen neben Livius und Cicero vor. Von dem griechiſchen Leſebuche wollen wir lieber ganz ſchweigen; man wendet gern die Augen ſofort wieder weg, wenn man nur einen Blick in daſſelbe hinein gethan hat. Die dürren Excerpte darin ſind ohne Accente, und unter andern kommt eine Strophe darin vor aus dem Chor der Eumeniden, die aus dem Zuſammenhang geriſſen gar nicht zu verſtehen iſt. Der Unterricht im Griechiſchen begann in der dritten Grammatikalclaſſe, und erfreute ſich der Berückſichtigung von wöchentlich zwei Stunden! Die Anſichten, welche man über das Studium der griechiſchen Sprache hatte, ſind über alle Maßen beſchränkt. Die griechiſche Sprache iſt eigentlich nur ein Lehrgegenſtand für Gymnaſien, »weil dieſe Anſtalten«, heißt es in dem Lehrplan von 1805. »auch in der Abſicht, künftige Theologen zu bereiten, die doch einen Geſchmack vom Griechiſchen haben ſollen, angelegt wurden«. In dem philoſophiſchen Vorbereitungscurſe mußte ſich die »Sprache der Muſen«, wie Heß ſie genannt hatte, ganz zurückziehen; ſie friſtete das elende Daſein von einer »einſtündigen« Behandlung in der Woche, und galt ſeltſamerweiſe auch nur als obligates Studium für die Mediciner wegen der Kunſtausdrücke in deren Wiſſenſchaft, die aus dem Griechiſchen entlehnt ſind. Auch ſoll an dieſen Lehranſtalten »dieſer Gegenſtand nur dazu dienen, die Vernachläſſigung und das Vergeſſen deſſen zu verhindern, was die Schüler in den Grammatikalclaſſen von dieſer alten Sprache erlernt haben«. Dieß war indeß ganz überflüſſig — das dort dürftig Erlernte war des Behaltens gar nicht werth. Wie wenig man auch auf den Unterricht darin gab, geht auch daraus hervor, daß auf Anſuchen unter Umſtänden von demſelben dispenſirt werden konnte. Nur die unglücklichen Schüler, welche im Genuß von Stipendien oder vom Unterrichtsgeld befreit waren, durften ſich dieſer Begünſtigung nicht erfreuen. Unter ſolchen Umſtänden darf man ſich auch nicht wundern, daß man in Oeſterreich noch heutiges Tages unter wiſſenſchaftlich gebildeten Leuten die größte Unkunde in griechiſcher Sprache und Litteratur trifft; und von dem äußerſt mangelhaften Unterricht darin läßt ſich auch auf die geringe Ausbildung der öſterreichiſchen Gymnaſiallehrer ſchließen — ein Umſtand, welcher der ſchnelleren Durchführung des gegenwärtigen Gymnaſialplans große Schwierigkeiten in den Weg legte und noch immer legt. Denn der Werth, der gegenwärtig auf den griechiſchen Unterricht in der Gymnaſialbildung gelegt iſt, erfordert Kräfte, die weder vorhanden waren, noch auch jetzt in genügender Weiſe vorhanden ſind. Die Lectüre der alten Schriftſteller nach einem ausſchließlich »rhetoriſchen« Geſichtspunct, wie es im Mittelalter an den Schulen ſtattfand, iſt in Deutſchland längſt beſeitigt; in Oeſterreich zeigen ſich auch noch im neuen Gymnaſialweſen Tendenzen wieder dahin zurückzukehren; man ſehnt ſich noch immer nach dieſen verroſteten Krücken und Stützen bei der Lectüre der alten Claſſiker.

Es iſt ſeltſam genug, daß früher in Oeſterreich, einem Staate, wo weder zur öffentlichen Discuſſion, noch zur gerichtlichen Debatte, noch zur eigentlichen Kanzelberedſamkeit Gelegenheit gegeben war, man ſo gewaltig viel Gewicht auf die »Kunſt der Beredſamkeit« legte. Es ging aber ebenſo mit der Philoſophie; während man der neuern deutſchen Philoſophie von Kant an Böſes nachzuſagen nicht Worte genug finden konnte und den Geiſt, den ſie erweckt hatte, über die Maßen fürchtete, wurde die Jugend, wenn ſie die »Grammatik und Humanität« glücklich beſtanden hatte, mit Philoſophie überfüttert. Freilich war das die »plane«, die »populäre« Philoſophie, die polizeilich angeordnete Philoſophie. Sie ſchadete aber ſicherlich mehr, als man es ahnte, indem das unverſtändliche Formelwerk nur dazu dienen konnte, Ungründlichkeit und

Oberflächlichkeit zu verbreiten und den Geiſt der freien, gründlichen Forſchung zu verſchmähen. Der Schüler war alſo von der »Humanität« in die »Philoſophie« übergegangen, wie man es nannte. Nirgends zeigt ſich die Unzweckmäßigkeit und Verkehrtheit des öſterreichiſchen Unterrichtsweſens vor 1848 ſo ſehr als in der Stellung und Einrichtung der »philoſophiſchen Obligatcurſe«. Denn nach einem dürftigen Unterricht auf den Gymnaſien und hauptſächlich in der lateiniſchen Sprache wurden nun mit einem Male der Jugend im Uebermaße »Philoſophie«, »Mathematik« und »Phyſik« geboten; dieß waren mit Einſchluß des Religions- und Geſchichtsunterrichts die obligaten Hauptfächer, neben denen es noch verſchiedene freie Fächer gab. Der Unterricht in Latein und Griechiſch hörte ſo gut wie ganz auf. So populär man auch jene Gegenſtände lehren mochte, zu welchen Reſultaten konnte man es in allen dieſen Gegenſtänden in dem beſchränkten Zeitraume von zwei Jahren, bei einer Unterrichtszeit von wöchentlich achtzehn Stunden bringen? Die Jugend erlag unter der Gedächtnißlaſt, welche ſie durch Memoriren der trockenen Compendien ſich aufladen mußte, um in den Prüfungen zu beſtehen. Das in den Gymnaſien dürftig und mühſam in den alten Sprachen Erlernte wurde nun vollends vergeſſen. Die Einheit des Vorbereitungsunterrichts für ein Facultätsſtudium ward durch die philoſophiſchen Obligatcurſe gänzlich aufgehoben und die Nachtheile, die daraus erwuchſen, lagen auf der Hand. Eben ſo groß waren die Nachtheile dieſer Zwitteranſtalten für die Disciplin der Schüler; denn dieſe befanden ſich, was ihre Behandlung an denſelben betrifft, ebenſo in dem Zwitterzuſtand zwiſchen Gymnaſiaſten und Studenten. Widerwärtige und komiſche Geſchichten über die Haltung der »philoſophiſchen« Jugend ſind noch jetzt im Munde vieler, die das frühere öſterreichiſche Gymnaſialweſen noch in naher Erinnerung haben.

Nachdem alſo zuerſt die Jugend einen dürftigen Unterricht in ſchlechtem Latein genoſſen und es dann durch das Einbläuen von Tropen, Figuren, Metaphern und wie dieſe Dinge alle heißen, ſo wie durch deren bewußte, abſichtliche Anwendung höchſtens zu einem manierirten und affectirten Styl gebracht, den man auch in den litterariſchen Producten der Oeſterreicher häufig wahrnimmt, ſodann durch Logik und Metaphyſik wohl dreſſirt war, und einiges von Mathematik und Phyſik gelernt, die alten Sprachen aber zum Theil vergeſſen hatte, ging die alſo dürftig und mangelhaft vorbereitete Jugend zu einem Facultätsſtudium entweder auf Lyceen oder Univerſitäten über. Auf den Lyceen wurde nur »plane Wiſſenſchaft« gelehrt, auf den Univerſitäten konnte auch, wer Luſt hatte, in die Hallen der ſublimen Wiſſenſchaft dringen. Die Lyceen vereinigten gewöhnlich nur zwei Facultäten und hatten in der Regel nicht das jus promovendi; durch beides unterſchieden ſie ſich von den Univerſitäten. Die Zahl der Facultätslehrer an den Lyceen war eine ſehr geringe; ſie waren ja auch nur die Anſtalten, wo die »planere Wiſſenſchaft« gelehrt wurde. Ein großer Theil der öſterreichiſchen Jugend begnügte ſich aber in ſeiner wiſſenſchaftlichen Bildung mit der Vollendung der philoſophiſchen Obigatcurſe; eine Menge niederer Beamtenſtellen ſtand für ſie offen. Man konnte nämlich von den philoſophiſchen Lehranſtalten als ein »philosophus absolutus« abgehen. So zerfiel früher die ganze Maſſe derer, die in Deutſchland ohne Unterſchied zu den wiſſenſchaftlich gebildeten Leuten gehörten, in die »philoſophiſch« Gebildeten, die niederſte Stufe der wiſſenſchaftlichen Bildung, in die auf Lyceen Gebildeten, die dieſelbe Bildung auch auf Univerſitäten erhalten konnten, und in die wenigen durch die ſublime Wiſſenſchaft auf Univerſitäten Gebildeten. Man möge aus dieſen bloßen Unterſchieden in der wiſſenſchaftlichen Bildung einen Schluß auf die Stufe derſelben in Oeſterreich nach dem alten Syſtem machen. Die geringe

Achtung, die man früher in Oeſterreich vor allen wiſſenſchaftlich Gebildeten und damit auch vor der Wiſſenſchaft überhaupt hatte, wollen wir nicht zu den größten Nachtheilen zählen, die das alte Syſtem für Oeſterreich gehabt hat.

Daß die vormärzliche Einrichtung der Mittelſchulen keine Stätte ließ für die Erfüllung der weſentlichen Aufgabe derſelben, durch den humanen Geiſt des Alterthums der Jugend die Grundlagen ihrer allgemeinen wie ſpeciellen Vorbildung zu geben, bedarf kaum einer Erwähnung. Heß in ſeinem Organiſationsentwurf hatte ſich mit Begeiſterung ſchon für die claſſiſche Bildung ausgeſprochen und geſagt: »Das claſſiſche Alterthum iſt die Schule aller großen Geiſter geweſen.« Von den vormärzlichen Schulen Oeſterreichs war das Leben und Wachſen der Jugend in und mit dem antiken Geiſt verbannt, und man legte derſelben das dürre Skelett der unſterblichen Werke des Alterthums in der »institutio ad eloquentiam« vor und bekleidete es mit einigen dürftigen Fetzen, die man hie und da ohne Wahl und Kritik aus den Alten herausgeriſſen hatte. Keine Wiſſenſchaft iſt auch ſo ſehr in Oeſterreich vernachläſſigt, als die claſſiſche Philologie, mit der erſt ſeit dem Jahr 1848 beſonders durch die Beſtrebungen von Bonitz, einem um das öſterreichiſche Gymnaſialweſen bekanntlich hochverdienten Manne, ernſtlich der Anfang gemacht iſt. Aus dieſem Umſtande kann man auch auf die geringe philologiſche Bildung der frühern öſterreichiſchen Gymnaſiallehrer — abgeſehen von einigen rühmlichen Ausnahmen — ſchließen; für den Zweck der alten Gymnaſien bedurften ſie derſelben freilich nicht. Ihre ganze Bildung für den Lehrberuf war rein autodidaktiſch und ganz dem Zufall anheim gegeben; denn das Inſtitut der ſogenannten Adjuncten, junger Leute die als Auſcultanten an den Gymnaſien ſich zu Lehrern bildeten, war von geringem Werth. Von einer eigentlichen Lehramtsprüfung, etwa wie Heß eine ſolche im Sinn hatte oder wie dieſe gegenwärtig in Oeſterreich ausgeübt wird, konnte auch bei dem Geiſte des herrſchenden Syſtems keine Rede ſein. Alles, was in dieſer Beziehung geſchah, beſchränkte ſich auf die ſogenannten Concurſe, wobei es mehr abgeſehen war auf die Beibringung von Zeugniſſen über »eminente« Abſolvirung der Gymnaſien und der philoſophiſchen Obligatcurſe, ſo wie auf die »Unbedenklichkeit der Grundſätze«, als auf eine eingehende Prüfung über die wiſſenſchaftliche und didaktiſche Befähigung der Concurrenten für's Lehramt. Denn der eine Viertelſtunde dauernde mündliche Vortrag und die Beantwortung einiger ſchriftlichen Fragen waren im Grunde eine leere Spiegelfechterei. Die ganze Aufgabe des Grammatikallehrers unter andern in der griechiſchen Sprache beſtand bei der Prüfung darin, daß er »einen kurzen Satz zu analyſiren verſtand«, was doch von jeher jeder Tertianer zu löſen im Stande war. Und ſolchen Concursprüfungen von unendlicher Inhaltloſigkeit mußte jeder ſich auf's neue unterziehen, der ſich um eine andere Stelle bewarb.

Was die Leitung und Einrichtung der Gymnaſien betrifft, ſo haben wir ſchon früher erwähnt, daß für jede Claſſe nur Ein Lehrer an den Gymnaſien war. Die vier Grammatikallehrer wie die zwei Humanitätslehrer ſtiegen mit ihren Schülern von unten an aufwärts, und jeder führte die ſeinigen durch die ganze Schule. Man hat dieſe Einrichtung häufig deßhalb getadelt, weil dem einen Lehrer alle Gegenſtände in einer Claſſe im Unterricht aufgebürdet waren. Das war indeß keine große Laſt; der Unterricht in allen Gegenſtänden war ja kaum des Nennens werth und erforderte keinen großen Kraftaufwand von Seite des Lehrers; das Hauptfach war ja das Latein, das genau nach den vorgeſchriebenen Lehrbüchern gelehrt werden mußte. Der Lehrer hatte nur darauf zu ſehen, ſo gut es anging, den ſchweren Ballaſt der Jugend durch unabläſſiges Memoriren in's Gedächtniß zu laden. Und wenn das in der Schule nicht fertig gebracht wurde, ſo waren die Lehrer als Correpetitoren bereitwillig, außerhalb

der Schule von neuem mit den Schülern anzufangen, wobei wir es dahin gestellt sein lassen wollen, ob sich Lehrer oder Schüler dadurch ein größeres Armuthszeugniß ausstellten. Dieses Classenlehrersystem ging aus dem Geist der polizeilichen Bevormundung von oben hervor, die sich selbst bis auf das Auskehren des Staubes in den Gymnasialbibliotheken erstreckte. Strenge Disciplin, Einförmigkeit, Mechanismus war dem herrschenden Geiste entsprechend. Die Lehrer standen zu einander in strenger Subordination; ihnen zur Seite hatte der sogenannte Präfect eine seltsame Stellung; er hatte die Befehle der Schulbehörden mitzutheilen und auf deren Vollziehung durch die Lehrer zu sehen; über diese selber war er controlirender Beamter. Der Schule stand er ziemlich fern, da er mit dem Unterricht nichts zu thun hatte; in den Augen der Lehrer war er eine gefürchtete Persönlichkeit wegen der geheimen Berichte, die er jährlich über sie an die Behörden einzusenden hatte. Dieser Geist des Mißtrauens von Seite der Regierung in die ganze Beamtenwelt leuchtet aus dem ganzen frühern Verwaltungssystem in Oesterreich hervor.

Es wird aus unserer kurzen Entwickelungsgeschichte der österreichischen Mittelschulen einleuchtend sein, daß trotz aller Anstrengungen und Versuche, welche gemacht wurden, dieselben der Stufe zu nähern, auf welcher immer die besten deutschen Gymnasien standen, man doch im Grunde zuletzt noch hinter der Einrichtung der Jesuitenschulen zurückblieb, und so wie Heß durch seinen Gymnasialplan gründlich mit dem alten System brechen wollte, was leider mißlang, so ist durch den Organisationsentwurf von 1849 dieß endlich geschehen und damit für Oesterreich in der geistigen Bildung eine neue Epoche begonnen, durch deren Eintritt man die erfreulichsten Resultate für das Wohl der Gesammtmonarchie zu erwarten berechtigt ist. A. Z.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. J. H. Deinhardt, Dir. des G. in Bromberg, der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die Schulbildung der Gegenwart. Bromberg, Mittler. 31 S.

Dr. A. Henrichsen, L. am G. in Altona, des Gymnasiums Weg und Ziel. Antrittsrede. Altona, Lehmkuhl. 16 S.

Dr. H. Siedler, Oberl. an der Realsch. in Fraustadt, der Geist des classischen Alterthums. Lehr- und Lesebuch für die obern Classen höherer Bildungsanstalten, zunächst der Realschulen. Lissa, Günther. 1 Theil 340 S. 1 Thlr.

Ch. Schmidt, Directeur du Gymn. protestant etc. de Strasbourg, La vie et les travaux de Jean Sturm, premier recteur du Gymn. et de l'Acad. de Strasbourg. Avec le portrait de Sturm. Strasbourg, Schmidt. 336 S.

K. Kalcher, Lehrer in Torgau, die neue Volksschule. Eine Beurtheilung der preuß. Unterrichtsregulative im Gegensatz zu der Diesterweg'schen Würdigung derselben. Berlin, Hertz. 102 S.

Pädagogische Samenkörner. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulunterrichts. Gesammelt und herausgegeben von einem Volksschullehrer des Regierungsbezirks Erfurt. Langensalza, Klinghammer 87 S. 7½ Sgr.

G. Scherr, die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts. Praktische Anwendung der Phrenologie auf die Erziehungslehre. Stettin, Müller. 96 S.

F. Schmidt, Jugendbibliothek. 5. Jahrg. Wilhelm Tell. Historisches Gemälde.

192 S. 10 Sgr. mit 3 Holzschnitten. Herder als Knabe und Jüngling. 186 S. 10 Sgr. Berlin, Mohr.

C. l. Dr. F. Ellendt, lat. Grammatik für die untern Classen der Gymnasien nach der Anlage der Billroth'schen Grammatik behandelt. 4. verb. Aufl. Nach dem Tode des Verfassers besorgt von Dr. M. Seyffert, Prof. am K. J. Gymn. in Berlin Berlin, Weidmann. 178 S.

R. Fischer, o. L. an der Realsch. in Burg, Compendium der lateinischen Sprache Vereinigtes Lehr- u. Uebungsbuch für Mittel- und höhere Schulen. 2. Cursus. Die unregelm. Formen. Berlin, Klemann. 114 S. 6 Sgr.

Dr. Ch. Schmidt, Taschenbuch der engl. u. deutschen Umgangssprache besonders für Damen. Mit Berücksichtigung der eigenthümlichen Ausdrücke, Wendungen und Sprüchwörter der engl. Sprache. Weimar, Jansen. 166 S.

C. H. R. Enger, Aeschylos Agamemnon, mit erklärenden Anmerkungen herausgegeben. Leipzig, Teubner. 147 S.

Sophokles, übersetzt von Thudichum. Neue Bearbeitung. 1. Lief. König Oedipus. Oed. in Kol., Antigone, die Trachin., Aias. Darmstadt, Leske 304 S.

(Bibl. script. gr. et rom. Teubneriana) 1. Joannis Stobaei Florilegium recogn. *A. Meineke.* 318 S. 22½ Sgr.

2 Demosthenis orationes ex rec. *Guil. Dindorfii.* Vol. I. 386 S. Vol. II. 492 S. Vol. III. 446 S. Edit. tertia correctior. Vol. I—III. 1 Thlr. 7½ Sgr.

3. Lysiæ orationes ad cod Palat. nunc denuo collatum rec. *Car. Scheibe.* Acced. orat. deperd. Fragm. Ed. altera auct. et emend. 261 S. 11½ Sgr.

4. Heliodori Aethiopicorum libri X ab *Imm. Bekkero* recogniti. 320 S. 22½ Sgr.

5. Herodiani ab excessu Divi Marci libri VIII ab *Imm. Bekkero* rec. 206 S. 12 Sgr.

6. S. Julii Frontini Strategematicon libri IV Ejusdem de aquæ ductibus urbis Romæ liber. Ad. opt libr. fidem rec. *Andr. Dederich.* 155 S. 15 Sgr.

7. Albii Tibulli libri IV rec. *Aug. Rossbach.* 58 S. 3 Sgr.

8. M. Tullii Ciceronis scripta quæ manserut omnia. Recogn. *R. Klotz.* Partis IV. Vol. II. continens: De nat. deorum, de divin., de fato, de re publica, de legibus. 404 S. 18 Sgr. Leipzig, Teubner

Q. Horatius Flaccus rec. cod. select. var. script. add. *Fr. Pauly*, Dr. Leipzig, Hahn. 418 S. 2 Thlr.

T. Livi a. u. c. libri. Erklärt von W. Weißenborn. 4. Bd. Buch XXI—XXIII. Berlin, Weidmann. 336 S. 22½ Sgr.

Dr. F. A. Rüßlin, der Platonische Phädon übersetzt u. erklärt. Mannheim, Löffler. 271 u. XVI S.

P. Virgilius Maro zehn Eklogen. Mit einer Einleitung über Virgils Leben und Fortleben als Dichter und Zauberer. Von F. W. Genthe 2. umgearb. Aufl. Leipzig, Baensch, 225 S.

C. Plinius Secundus Naturgeschichte. Von Dr. Ch. F. L. Strack, weil. Prof. in Bremen. Ueberarbeitet u. herausgegeben von Dr. M. Strack, Oberl. am K. F. W. G. in Berlin. Bremen, Strack. 3. Theil 580 S.

F. A. Graf von Chateaubriand, Atala-René. Zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische und versehen mit Noten für die obern Classen von Gymn. u. h. Bürgersch. Leipzig, Baensch. 136 S.

Dr. *R. Schwalb*, Iphigénie en Aulide, tragédie de J. Racine, avec des notes A. u. d. T. Elite des classiques français. Tom. 8. Essen, Bædeker. 75 S. 7½ Sgr.

Lesebuch, Neues französisches, für den ersten Schul- u. Privatunterricht mit einer

kurzen Fibel, einer gedrängten Darstellung der Declination und des Zeitwortes u. erkl. Wortregistern. Herausgegeben von praktischen Schulmännern. 9. verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M., Jäger. 348 S.

Fr. Walther, Recueil de Poésies dédié à la jeunesse chrétienne. Paris (Strassbourg) Berger-Levrault. 295 S. 15 Sgr.

Lesebuch, französisches, für Schulen u. Erziehungsanstalten in 4 Stufen. Stufe III. Mit einem Wörterverzeichniß. Hannover, Meyer. 81 S. 5 Sgr.

Dr. H. Lüdecking, Prof. am Realgymn. in Wiesbaden, Französisches Lesebuch 2. Theil. Für obere Classen. Mainz, Kunze. 328 S. 27 Sgr.

Dr. E. Kleinpaul, deutsche Classiker. Einleitungsband. Enth. die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst. 3. verb. Aufl. Als Schlüssel zum gründlichern Studium der Classiker. 1. u. 2. Lief. pag. 1—176. à 4 Sgr. Barmen, Langewiesche.

J. Hopf u. C. Paulsiek deutsches Lesebuch für Gymn. u. h. Bürgersch. 1. Theil. 1. Abth. für Sexta. Hamm, Grote. 244 S.

Dr. O. Lange, Prof. in Berlin, deutsches Lesebuch für die mittl. u. obern Classen höherer Lehranstalten. Lehr- u. Hülfsbuch f. d. Gesammtunterricht in der deutschen Sprache. 1. Theil. Mittl. Stufe. 306 S. 20 Sgr. 2. Theil. Obere Stufe. 3. Aufl. 334 S. 20 Sgr. Berlin, Gärtner.

Derf., Grundriß der Geschichte der deutschen Litteratur. 2. verb. Aufl. Berlin, Nitze. 96 S. 8 Sgr.

J. Schmeisser, G. Bad geistl. Rath, Dir. des Lyc zu Constanz, Lehrbuch der Rhetorik. 3 verb Aufl. Karlsruhe, Groos. 176 S. 21 Sgr

Dr. *K. Elze*, Standard American authors. Vol VII. The works of *H W. Longfellow*. Vol. IV. 311 S Vol. IX The Life of G. Washington by *Jared Sparks*. 371 S Dessau, Katz. à ½ Thlr.

C. III. L. Hahn, Friedrich der Große. Für das deutsche Volk dargestellt. Mit 10 Porträts und 10 Bildern aus Fr. d Gr. Leben, nach Originalzeichnungen von Camphausen in 10 Lief. à 10 Sgr. Berlin, Hertz Lief. 1—6. pag 1—192.

Dr O. Lange, Prof. in Berlin, Leitfaden zur allg. Geschichte für höhere Bildungsanstalten. 1. Unterrichtsstufe. Der biogr. Unterr. 4. verb. Aufl. 109 S. 7½ Sgr. 2. Stufe. Griechische, römische, deutsche und brandenb.-preuß. Geschichte. 135 S. 9 Sgr. Berlin, Nitze.

Dr. O. Klopp, deutsche Geschichtsbibliothek oder Darstellungen aus der Weltgeschichte für Leser aller Stände. 4. Band. Hannover, Rümpler. 1 Thlr. Heft 1—2. pag. 1—192.

G. Schuster, cand. Th., Tabellen zur allgemeinen Weltgeschichte in chronol. Ordnung und mehrern durch den Druck geschiedenen Cursen. Hamburg, Meißner. 67 S.

J. Wilhelmi, die vornehmsten Daten aus der Weltgeschichte f. d. Schulgebrauch übersichtlich zusammengestellt. Lübeck, Carstens. 42 S. 4 Sgr.

J. Wenzig, Blicke über das böhmische Volk, seine Geschichte und Litteratur mit einer reichen Auswahl von Litteraturproben. Leipzig, Brandstetter. 176 S. 18 Sgr.

C. IV. Chr. F. Gockel, Großh. Bad. Hofrath, Prof. am Lyc. in Karlsruhe, Encyklopädische Einleitung in die Philosophie für Gelehrtenschulen und zum Selbstunterr. Karlsruhe, Herder. 167 S.

C. V. H. B. Lübsen, Ausführliches Lehrbuch der höhern Geometrie zum Selbstunterricht. Mit 122 Fig. 3. verb. Aufl. Leipzig, Brandstetter. XVI und 214 S 1⅓ Thlr.

Dr. J. Oppel, L. am G. in Frankfurt a. M., Leitfaden für den Unterricht in der Elementarmathematik an höhern Lehranstalten. Erster, geometrischer Theil. 224 S. Frankfurt a. M., Brönner

C. Spitz, L. an der polyt. Schule in Carlsruhe, Geometrische Aufgaben zum Gebrauch an höhern Lehranstalten u. beim Selbststudium. 1. Theil. Berechnungsaufg. aus der ebnen Geom. 134 S. 2. Theil Berechnungsaufg. aus der körperl. Geom. 107 S. 3. Theil. Andeutungen zu den Auflösungen der Aufgaben aus Theil 1 u. 2. 146 S. Leipzig, Winter.

A. Huisken, Geometrisches Aufgabenbuch für Elementarschulen so wie für Real-, Bürger-, Gewerbs- und Ackerbauschulen. Hannover, Hahn. 168 S. 15 Sgr. Antwortenheft dazu. 20 S. 2½ Sgr.

Dr. Fr. Thieme, Oberl. am G in Plauen, Geometrische Uebungen. 1. Heft. Gleichheit u Ungleichheit ger. Lin. u. Winkel in geradlin. Figuren. Plauen, Schröter. 44 S. 4 Sgr.

L. Kambly, Prof. am El.-G. in Breslau, Elementar-Mathematik 2. Theil. Planimetrie. 36 S 12½ Sgr. 3 Theil 1 Hälfte. Ebene Trigonometrie 45 S. 7½ Sgr. Breslau, Hirt.

Dr. Hering, L. an der Realsch. in Leipzig, Sammlung von Aufgaben aus der niederen Arithmetik. 2. Heft. Die gemeinen u. Decimalbrüche, Proportionen, Regeldetri. Leipzig, Baensch. 54 S. 4 Sgr

Tafel der Logarithmen u. Antilogarithmen. Marburg, Koch

Dr. Krönig, L. an der K Realsch. in Berlin, Neue Methode zur Vermeidung u. Auffindung von Rechenfehlern vermittelst der Neuner-, Eilfer-, Siebenunddreißiger- und Hundertundeinerprobe. Ein Hülfsbuch für Zahlenrechner Zum Selbstunterricht für Lehrer der Math. u. für Schulen. Berlin, Gärtner. 12 Sgr.

C. VI. L. Blum, Oberl. in Stuttgart, Volks-Naturlehre mit besonderer Rücksicht auf Gewerbe, Künste und die Bedürfnisse des bürgerl Lebens. 1. Buch. Die Materie, ihre Eigenschaften u. Kräfte. 136 S. 2 Buch. Mechanik der festen Körper. 128 S. 3. Buch. Mechanik flüssiger u. luftförmiger Körper. 170 S. Mit Holzschn. Stuttgart, Müller.

C. VII. A. Möbus, Geogr. Leitfaden für Bürgerschulen. 1. u. 2. Stufe. Für Mittelclassen. 2. verb. Aufl. Berlin, Gärtner. 67 S 7½ Sgr.

F. Schönberg, L an der Handelsch. in Nürnberg, Leitfaden der topischen Geographie Nürnberg, Recknagel. 64 S. 7½ Sgr

H. Rave, L. an der Bgsch. in Hannover, Leitf. zu einem method. Unterricht in der Geogr. für Bürger- und Volksschulen in stufenweiser Erweiterung. 3 Curse. Hannover, Hahn. 7½ Sgr.

K Bormann, K. Prov. Schulrath in Berlin, Grundzüge der Erdbeschreibung mit besonderer Rücksicht auf Natur- und Völkerleben Leitf. f d geogr. Unterr an den mittl. Classen der Bgsch. 5. verb. Aufl. Leipzig, Schultze. 167 S. 10 Sgr

Dr. L. Borckenhagen, Pred. in Berlin, Geographie u. Statistik von Deutschland u. vom preuß. Staat mit histor Bemerkungen. Für Schule, Haus u bürgerl. Leben. Separatabdruck der 2 Aufl der gleichnamigen Tabellen. Nach amtl. Quellen. Berlin, Mittler. 180 S. 10 Sgr.

J. König, Dir. der h Töchtersch. in Ludwigsburg, Palästina Geschildert für Schule u. Haus. Mit einer Karte des heil. Landes. Leipzig, Brandstetter. 140 S

Prof. Dr. J. Kutzen, das deutsche Land. Seine Natur in ihren charakteristischen Zügen und sein Einfluß auf Geschichte und Leben der Menschen. Skizzen und Bilder. Breslau, Hirt.

A. Beckhelt, Jäkel, Petermann in Dresden, Handatlas für Schüler beim Unterr. in der Geogr. u. Gesch. 9 Karten. 5. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 7½ Sgr.

Brandegger, Inductionsglobus oder Globus zur prakt. Einführung in den math geogr. Unterr. ꝛc. Mit einem Leitfaden von Locher. Ellwangen, Brandegger. 4½ Thlr.

Lauckhard, Schulrath, Geographische Bilder aus Africa. Mit Illustrationen im Farbendruck. Darmstadt, Bauerkeller.

S. Schillings Grundriß der Naturgeschichte des Thier-, Pflanzen- und Mineralreichs. 6. Bearbeitung in 4 Theilen 1. Theil. Das Thierreich von Dr. Gleim. 180 S. 2. Theil Das Pflanzenreich von Dir. Dr. Wimmer. 160 S. 3. Theil. Das Mineralreich, 148 S. Breslau, Hirt 1½ Thlr. Mit vielen Abbildungen.

J. Caunis Schul-Naturgeschichte. Analytische Darstellung der 3 Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper. 2. Theil. Botanik 3. verb. u. verm. Aufl. Mit 430 Abbild. Hannover, Hahn. 27½ Sgr. 332 S

A. Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher. X. Aus dem Reiche der Naturwissenschaften. Für Jedermann aus dem Volke. 4. Bd. Von den geheimen Naturkräften. I. Berlin, Duncker. 215 S. 10 Sgr.

Inhalt des einundvierzigsten Bandes.

I. Pädagogische Zeitung.

B. Pädagogische Vereine und Versammlungen zur Besprechung des Schulwesens.

Die pädagogische Section der Altenburger Philologenversammlung, 41—49.
Versammlung deutscher Realschulmänner in Eisenach am 27.—29. Sept. 1854, 49—51.
Die siebente Versammlung deutscher Realschulmänner in Hannover am 27.—29. September 1855, 367—373.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Die Regulative vom 1.—3. October 1854 und die politischen Blätter. Von C. G. Scheibert, 51—63. Prüfung der Schulamtscandidaten im Französischen und Englischen. Befreiung der Predigtamtscandidaten vom Militärdienst. Zahl der evang. Candidaten. Warnung in Betreff der Forstcarriere, 81—83. Berlin, Schulgottesdienst, 84. Breslau, Bericht über das Schulwesen. Halle, A. H. Franke's Anweisungen über Schuldisciplin, 84. Prüm, ein kirchlicher Streit, 87, 130. Anstellung der Religionslehrer. Geistliche Mitglieder der Curatorien, 127. Forderungen des Handelsministers für die Aufnahme in die Bauakademie, 127, 166, 331. Zur Abwehr des Pennalismus. Ueber die Prüfung im Hebräischen, 165, 329. Mitwirkung von Geistlichen bei Ernennung von Vormündern, 169. Zur Wahrung des Bekenntnisses beim evang. Religionsunterricht. Mathematisches Seminar, 245. Gehaltsverbesserungen, 329, 331. Liegnitz, Stadtstipendienfonds, 332. Thorn, Mangel an Schulamtscandidaten, 332. Danzig, Verfügung über die Anstellung an confessionellen Schulen, 334.
— c. Dankadresse wegen der Regulative, 127. Pädagogische Rundschau von Dr. Bock, 127. Erlaß betreffend die Regulative. Schicksal einer Petition um Sistirung derselben und Erlaß eines Unterrichtsgesetzes, 166. Vermächtniß, 169. Das Unterrichtsgesetz und die Regulative. Die Actenstücke zur Geschichte und zum Verständniß der Regulative. Vermischtes in Betreff der Regulative. Preisaufgabe, 245. Breslau, Mittelschulen, 257. Angerburg, Lehrerconferenz, 333.

— d. Die Prüfungszeugniſſe der Lehrerinnen, 130.
— d. e. Die Gymnaſien und die höhern Bürgerſchulen Preußens und ihre Directoren, 130.
— f. Berlin, Waiſenhaus nach neuem Syſtem, 84. Peſtalozzistiftung, 256.
— g. Prüfung von Taubſtummenlehrern, 169. Köln, Taubſtummenſchule, 256.
— h. Weſtphalen, Verein zur Bildung von Elementarlehrern ꝛc. unter den Juden, 84.
— i. Berlin, Fortbildungsſchulen, 84.
Sachſen. Beitrag zur Geſchichte des Realſchulweſens, 287.
Hannover. Zur hannöverſchen Orthographie, 63. Jubiläum der Hildesheimer Taubſtummenanſtalt, 66.
Mecklenburg. Schulgeſetz, 87.
Holſtein. Realgymnaſium in Rendsburg, 88.
Oldenburg. Das katholiſche Volksſchulweſen, 88. Das Schulgeſetz im Landtage, 141.
Braunſchweig. Verbot der ſiebenten allg. deutſchen Lehrerverſammlung, 176.
Freie Städte. Hamburg, Das akademiſche Gymn. Bremen, Das vorzeitige Verlaſſen der Handelsſchule, 88.
Württemberg. Geſchichte und Statiſtik des württembergiſchen Realſchulweſens. Von Oberſtudienrath von Klumpp, 69. Prüfungsaufgaben bei der Maturitätsprüfung 1854, 170.
Baden. Heidelberg, Geſetze für die Schüler des Lyceums, 289.
Bayern. Die armen Schulſchweſtern. Die Lehrerbildung, 90.
Oeſterreich. Erlaß wider den Rationalismus. Die Entwickelung des Volksſchulweſens, 92. Die definitive Organiſation der Gymnaſien, 93, 290. Die Schulen der Proteſtanten in Ungarn, 173, 296. Die Claſſiker in den Gymnaſien, 173.
Schweiz W. Das Volksſchulweſen der Schweizercantone, 74. Str. Zur Turnerei, 99. Bern, Vermächtniß, 296.
Holland. Statiſtiſches, 297.
England. Die Erziehungsausſtellung, 76. Parlamentsdebatten über die Schulreform, 297. Ueber das Erziehungsweſen in Indien. Ueber die Subvention von Maynooth, 303. Die Londoner Stadtmiſſion, 309.
Frankreich. Inſtructionen über den Primärunterricht, 31. October 1854, 102. Die Freiheit des Unterrichts, 175. Guizot über die Aufhebung proteſtantiſcher Schulen. Wie man ſich vor den Staatsſchulen rettet, 313.
Italien. Das archäologiſche Inſtitut in Rom, 177.
Oſtindien Das Erziehungsweſen, 183.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Preußen. Statiſtiſches. Plan zu einer katholiſchen Univerſität. Königsberg. Münſter, 141. Zahl der Studenten evangeliſcher Theologie, 145. Berlin, Dirichlet. Weierſtraß. Immatriculation ohne Maturitätszeugniß, 315. Breslau, Berufungen, 316, 344. Zunahme der Studirenden evangeliſcher Theologie, 339. Statut für das Domcandidatenſtift, 339.
Sachſen. Leipzig, Jahn, Haupt, Mommſen, 145. Jena, 145.

Hannover. Göttingen, Mangel an wiſſenſchaftlichem Sinn. Todesfälle, 146. Zur Erinnerung an Gauß, 317. Die Corpsverbindungen und die Ergebniſſe der erſten juriſtiſchen Prüfung, 344.
Kiel. Notizen, 146. Univerſitätscurator. Pädagogiſches Seminar, 322.
Heidelberg. Moleſchotts Angelegenheit, 147.
Bayern. Erlangen, 151. Die Zahl der Studirenden. Die Berufungen von auswärts, 346.
Oeſterreich. Wien, Die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliche Facultät, 151. Seminar für öſterr. Geſchichte, 154. Statuten des philol.-hiſtor. Seminars, 154. Naturwiſſenſchaftliche Facultät. Die hiſtoriſche Rechtsſchule, 158. Die Berufungen von auswärts, 187. Bau der Univerſität, 325. Seminar für öſterr. Geſchichte, 348.
Zürich. Univerſität und Polytechnicum, 160.
London. Die Inns of Court, 162.
Stockholm. Nordiſche Univerſitätszeitung, 162.
Petersburg. Studium der orientaliſchen Sprachen, 163.
b. Preußen. Inſtruction für Prüfung von Lehrerinnen, 325.
Tondern. Das Seminar, 348.
c. Preußen. Halberſtadt, Bergbauſchule, 84.
Bayern. Kunſtgewerbſchule, 348.
Oeſterreich. Sonntagsſchulen, 349.
Zürich. Das ſchweizeriſche Polytechnicum, 78, 189, 191, 163.

E. Perſonalchronik.

Preußen. 163, 327.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das akademiſche Leben des ſiebzehnten Jahrhunderts (A. Z.), 104.
Unterrichtsreformen in Holland. Von Prof. Acenz in Leipzig, 109.
Das Schulweſen im Elſaß in ſprachlicher Hinſicht. Von Schulrath Kellner in Marienwerder, 114.
Das engliſche Volksſchulweſen (A. Z.), 117.
Zur Geſchichte des öſterreichiſchen Unterrichtsweſens, 373—387.

III. Ueberſichten.

A. Ueberſicht der Zeitſchriften.

Die Bibel in den evangeliſchen höhern Unterrichtsanſtalten. (Prot. Monatsbl.), 209.
Die franzöſiſche Lectüre in den obern Claſſen der Realſchule. Von Dr. Robolsky in Stettin, (höh. Bgſch.), 258.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Die drei Regulative vom 1.—3. October 1854, 1—36.
— Circulare der K. Reg. zu Frankfurt a. O. betreffend die drei Regulative, 192.

Schweiz. Aargauiſches Reglement über Abhaltung der militäriſchen Uebungen an der Cantonsſchule, 36.

Frankreich. Instruction du min. de l'instr. publ. aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux. 15. nov. 1854. 195, 222, 274, 349.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

38, 78, 124, 207, 282, 364, 387.

VI. Miscellen.

Entgegnung auf Herrn Prof. Dr. Herrigs „Wort über die Elze'ſchen Angriffe". Von Dr. Elze, 284.

Erklärung der Redaction, 328.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google